

JOGOS ESPECTRAIS: RETRATOS & AUTORRETRATOS EM MANOEL DE BARROS

Rodrigo da Costa Araujo (UFF/FAFIMA)
rodrigoara@uol.com.br

O poeta

Vão dizer que não existo propriamente dito.
Que sou um ente de sílabas.
Vão dizer que eu tenho vocação pra ninguém.
Meu pai costumava me alertar:
Quem acha bonito e pode passar a vida a ouvir o som
das palavras
Ou é ninguém ou zoró.
Eu teria 13 anos.
De tarde fui olhar a Cordilheira dos Andes que
se perdia nos longes da Bolívia
E veio uma iluminura em mim.
Foi a primeira iluminura.
Daí botei meu primeiro verso:
Aquele morro bem que entorta a bunda da paisagem.
Mostrei a obra pra minha mãe.
A mãe falou:
Agora você vai ter que assumir as suas
irresponsabilidades.
Eu assumi: entrei no mundo das imagens.

(BARROS, Manoel de. *Ensaios fotográficos*. 2001. p. 47)

1. *Poesia, fotografia, olhares*

Tudo que invento dos outros é de mim que falo.
Pois sempre não foi assim, desde os tempos de Flaubert?

(BARROS, Manoel de. In: *Encontros*, 2010, p.112)

Esta comunicação oral pretende “ler” em que medida alguns poemas de Manoel de Barros utiliza, de forma criativa e lúdica, o tema do retrato e do autorretrato como procedimento metafórico que coloca em cena a figura do próprio poeta, numa tentativa de estabelecer um diálogo, mesmo que tramado em retratos plurais ou biografemas, com o seu leitor.

Assim, observam-se como suas *personae* – identidade textual de um ou múltiplos poetas no poema - deixam-se ver/entrever em seus textos, caracterizando a sua escrita como um espaço de encenação articulado

na própria relação poesia e fotografia. Ao exibir-se em seus textos/ “retratos”, com diferentes arranjos poéticos e poses e ao se manifestar em entrevistas acerca de sua obra, o escritor de *Ensaio Fotográficos* (2001) contribui, ainda, para que seja instaurado um espaço lúdico no próprio circuito de veiculação de sua produção, no qual se entende a prazerosa relação com o leitor ou a própria relação do poeta com a poesia/escritura. Como consequência, sua poética é construída nesse espaço discursivo híbrido e ambivalente, de intersecção entre vida e obra.

A discussão do retrato e do autorretrato, de alguma forma, retomam o conceito de fotografia e sua imediata associação à ideia de realidade, fortemente arraigada, pelo senso comum, ao condicionamento implícito de ser a fotografia um substituto imaginário do real. A fotografia, nessa perspectiva, funciona como espécie de passado preservado, lembrança imutável de certo momento ou situação, de certa luz, de determinado tema, absolutamente congelado contra a marcha do tempo, segundo Boris Kossoy (2005, p. 42).

Certas imagens, a partir das fotografias, carregam em si forte conteúdo simbólico, como algumas de nossas próprias fotos pessoais ou familiares. Segundo Kossoy, “quando nos vemos através dos velhos retratos nos álbuns, temos a constatação concreta de que o tempo passou; a fotografia é este espelho diabólico que nos acena do passado” (2005, p. 42).

Para Barthes, a fotografia não podia reduzir-se a esse mero “efeito de real” que oferecia. Desejava-a e vivia-a como uma maneira de ver e de pensar o mundo. Para o semiólogo, a fotografia é um pretexto para um texto, ela é essencialmente uma “fuga” e a ocasião de uma “aventura” que somente se tornam possíveis, quando ela instiga a pensar e tornar-se pensativa. A fotografia, segundo ele, deixa o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva, levando, nela, nosso pensamento e imaginário.

Acompanhando esses raciocínios, a poesia de Manoel de Barros instiga a percepção estabelecida na distância entre o poeta e o objeto a ser representado. Na discussão sobre o autorretrato, estes dois elementos se imbricam, sendo que o objeto de representação a ser tratado é o próprio poeta. Toca-se aqui na essência do autorretrato que reflete um criador no próprio momento do ato de criação. No autorretrato ou nas encenações desse gesto em MB, pode-se perceber no ato de desenhar-se desenhando, ou pintar-se pintando, a impossibilidade de resultado de uma

figuração real desta representação, e de condensação destas duas instâncias.

Em *Fotogramas do Imaginário* (2007), Igor Rossoni faz uma leitura do livro *Ensaaios Fotográficos* de Manoel de Barros. O ensaio, além de fazer a aproximação da poesia com a fotografia, acompanha as tensões e a lógica da criação artística do poeta. Para isso, Rossoni coloca em relação simétrica um ensaio crítico para cada “ensaio fotográfico”, ou seja, um desenvolvimento ensaístico para cada poema do livro em questão.

A “imagem da imagem fotográfica” como ideal de leitura de MB não é, na sua leitura, uma maneira de colocar a representação *en abyme*: ela é um modo de colocar-se à disposição da poesia. Disposto a projetar alguma luz sobre as poesias de MB, Igor Rossoni se vale da captura da imagem pelo *clíc* da fotografia, e a transforma em *modus operandi* da própria leitura do poeta, cujo retrato é feito pela lente avisada e sensível do crítico.

Desse álbum fotográfico, o crítico tenta capturar, pela poesia de MB, a “fotografia do silêncio”, na “transmutação” ou na “cópula” entre imagem e linguagem, na “iconização do olhar”, na “vivência inaugural e solidária da palavra imaculada”, na “sagração da poesia”, na “auto-revelação do princípio” e teremos aí alguns termos e expressões que poderiam ser usados com proveito para definir a natureza da relação entre poesia e fotografia, do modo como opera *Fotogramas do imaginário*.

Nessas leituras visuais das poesias, a fotografia, aos olhos de Igor Rossoni, é o retrato do invisível que cerca dado acontecimento, assume seu centro irradiador, é a fulguração implícita, seu *punctum*¹⁹. Segundo a leitura do crítico, para MB, a luz é vista como algo a ser capturado, ou mesmo recurso dessa captura, matéria ou instrumento de revelação. Designando Rimbaud como seu íntimo Prometeu, Manoel de Barros concebe o poético como “luz-palavra”, trazida ao mundo para revelar e revelar-se. Entretanto, nessa leitura de equipar-se fotografia e poesia, de associar a poesia ao maquinismo da revelação, deixamos em segundo plano o

¹⁹ O conceito de *punctum*, aqui considerado, é proveniente de Roland Barthes, principalmente da obra *A câmara clara* (1988). É utilizado por Barthes para nomear um “detalhe” na foto que chama a atenção daquele que olha. *Punctum*, enquanto o que me punge, o que me toca. O semiólogo coloca esse conceito enquanto recepção de um olhar na foto, um detalhe expansivo e metonímico que leva o receptor da foto para estados outros, um estado-em-arte em relação de fruição dinâmica com o ser poético suscitado na foto. Esse conceito de *punctum*, em Barthes, está relacionado ao conceito de *studium*.

processo que torna visível o visível, ou seja, aquilo que diz respeito à condição de possibilidade da visão.

De certo modo, essa possibilidade de revelação da linguagem está ligada à necessidade incomensurável de tatear no escuro da linguagem, de manipular sua transparência não exatamente invisível, mas contrariada pela cegueira. Fotografar o poeta seria capturar-lhe o ponto de luz, como propõe Igor Rossoni, por meio de uma língua crítica e criativa nascida do contato do poema e, também, do próprio ato de fotografar a linguagem.

Nesse jogo de autorretratar-se, ainda, as poesias de MB questionam as estratégias que tentam capturar as imagens, pois sabe-se que para a realização de um autorretrato fotográfico podem ser experimentados processos diversos, entre eles encontram-se o uso do espelho (ou outra superfície refletora), a fotografia da sua própria sombra, o uso do disparador automático ou de efeito retardado, entre outras estratégias de apreensão da auto-imagem.

Nesses gestos, percebemos que aí se encontra certa identidade impossível, a necessária perda de si. Eis o desafio explícito da imagem de MB: ser a um só tempo sujeito e objeto da ação. Desta forma, o autorretrato torna-se o nascimento e o desaparecimento de um acontecimento em jogo poético.

O autorretrato como gênero ou como subgênero da fotografia, sempre foi uma prática muito comum entre fotógrafos. Essa arte sempre acompanhou o ser humano em seu desejo de registrar a própria existência. Essa busca pela autoimagem foi tomando formas diferentes no decorrer do tempo. Podemos entender o autorretrato como um espelho do artista (CANTON, 2001) nele se espelha e se reflete sua imagem e a imagem de seu mundo, de sua época, de seus valores, de sua arte propriamente dita, como nas poesias de Manoel de Barros.

O retrato ou autorretrato, apesar de ser uma linguagem não verbal, instiga, também, alguns conflitos semelhante ao da literatura: figurativo *versus* não figurativo ou expressão *versus* representação. Ao romper com o figurativo e se representar enquanto linguagem poética e fotográfica propriamente dita, o poeta estabelece a correlação de artes que geram proximidades da poesia com a fotografia, emergindo no interior da linguagem literária outro tipo de conflito, melhor dizendo, uma contradição: o gesto de autorretratar-se.

O autorretrato, como construção literária, sugere figurar a imagem e semelhança do poeta, é um texto que se apresenta como uma contradição à concepção de fotografia após sua ruptura com o figurativismo. Mas, são nesses interstícios do figurativo do autorretrato que se misturam as leituras de fragmentos metonímicos de marcas da vida do poeta.

Nesse caso, ler ou ver Manoel de Barros, em retratos e autorretratos, é já aceitar o texto teatral e o gesto de um vir a ser, um mundo do provável, já que seu significado só se concretiza na encenação. No caso das poesias de MB, as personagens nascentes não são mais o poeta, nem tão pouco a personagem do poema narrativo, mas a tradução dos dois, um terceiro, um outro, um receptor que da leitura das fotografias ou desse álbum de retratos caracteriza-se em si.

Dessas relações, esperam-se, sempre, leituras plurais que surgem das poesias escolhidas, humanizando-as e construindo-se, fotograficamente, em paradoxos: velar-revelar pelos efeitos de sentidos encadeados, formando, pelo jogo entre significantes, as significações. Diante disso, constituem essas significações, um intrincado jogo semiótico entre um planejamento *ver-esconder* que, ao expor-se, objetiva-se uma sensibilidade maior capaz de estimular um *ler-ver*.

Os jogos dos retratos e autorretratos, por outro lado, como nos espelhos, apresentam uma busca e uma presença constante de um ser *outro* (*s*). Por isso a poesia de Manoel de Barros, por vezes, lança mão da própria poesia, usando-a como material, metáfora de si mesma, e mergulha nos retratos ou espelhos no seu interior, no seu dentro: ela os reduplica; se vê e se revê a si mesma e suas infinitudes. Satisfaz, de alguma forma, uma tentação e produz uma outra que sai da sua superfície de linguagem. Pensando assim, poderíamos dizer que os retratos e autorretratos em MB preparariam uma espécie de jogo de espelhos em que imagens (como no poema posto como epígrafe desse ensaio) se multiplicam ao infinito, que encerram um dentro-fora infinitamente.

Ao contrário dos espelhos, o texto literário reflete, necessariamente, para o observador – o leitor – vários objetos *outros* que remetem para significações que, afinal de contas, terminam por absorver a própria imagem de quem observa. Seria como se aprisionasse um pouco da alma de quem o defronta. Feito jogo narcísico, nesse caso, todo leitor teria um pouco de Dorian Gray ou do *Retrato do artista quando coisa* (2007). Forma-se, dessa maneira, uma verdadeira imagem caleidoscópica no entrecruzamento dessas encenações, criando camadas passíveis e não pas-

síveis de interpretações. São justamente nessas trocas e interseções caleidoscópicas que está resultado do limiar entre o dizível e o indizível. Lugar insólito onde a poesia de MB opera.

E é também em frente aos retratos e autorretratos que o dilema de existir ganha cumplicidade, desconfiança e dúvida entre o sujeito que se olha e se entreolha. Essa é a força da poesia de Manoel de Barros. Sendo as poesias escolhidas um espaço de virtualidade que cria a ilusão de realidade, nos escritos de MB encontraremos imagens que procuram revelar as entranhas de sujeitos em seus obscuros conflitos, vivendo entre banalidade e grandiosidades, buscando o lugar e o sentido de estar no mundo. Sentido de si próprio e do mundo já que, para dizer o mínimo, essas imagens são difusas e perseguem um duplo. São pluralidades. Ou, melhor dizendo, o que está e o que aparece nesse jogo de espelhos fabricado e articulado por MB é o indivíduo perseguido por si mesmo e que vive cercado de hostilidades: dele próprio e do mundo que o cerca.

2. *De retratos, autorretratos e caleidoscópios*

Acho que a gente escreve para se descobrir. Nossas maiores verdades são inventadas – alguém já disse. Escrevo para chegar mais perto da minha fonte.

(BARROS, Manoel. In: *Encontros*, 2010, p. 113)

Auto-retrato falado é, como o próprio paratexto sugere, uma descrição fotográfica e comentada em vinte versos e uma estrofe. Trata-se do último poema d' *O Livro das Ignorças* (1988). Os verbos em primeira pessoa, que iniciam os versos do poema, confessam, além da busca de si mesmo, a caracterização de suas preferências por coisas inúteis em sua produção poética. O sujeito lírico, nessas preferências e alusões, constroi sua autocrítica pelo discurso irônico que perpassa e concilia as discussões entre a experiência da linguagem e a existência empírica.

Auto-retrato falado

Venho de um Cuiabá de garimpos e de ruelas entortadas.
Meu pai teve uma venda no Beco da

Marinha, onde nasci.
Me criei no Pantanal de Corumbá entre bichos do
chão, aves, pessoas humildes, árvores e rios.
Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de

estar entre pedras e lagartos.

Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz.
Já publiquei 10 livros de poesia; ao publicá-los me

sinto meio desonrado e fujo para o

Pantanal onde sou abençoado a garças.
Me procurei a vida inteira e não me achei - pelo

que fui salvo.

Descobri que todos os caminhos levam à ignorância.
Não estou na sarjeta porque herdei uma fazenda de

gado. Os bois me recriam.
Agora eu sou tão ocaso!
Estou na categoria de sofrer do moral porque só

faço coisas inúteis.
No meu morrer tem uma dor de árvore.

(BARROS, Manoel de. *Livro das Ignorâncias*, 1998, p. 107)

Conciliando criação poética e criador-poeta, o sujeito lírico busca um autorretrato dissimulado, evocando o lirismo do vivido e o lirismo da enunciação. Essas aproximações e experiência fotográfica, nesse caso, tornam-se ficção à medida que o sujeito vai se construindo no e pelo poema. Nesse retrato que se traça, ao longo do poema, no entanto, o eu lírico opta por palavras que caracterizam seu desânimo, como “sofrer”, “inúteis”, “morrer” e “dor”. Juntas, essas características, demarcam a subjetividade de um autorretrato que pontua extremos da vida e da morte

O leitor, diante dessas confissões e escrita fotográfica ou desse autorretrato ficcional, percebe que “morrer tem uma dor de árvore” e entende que, pela enunciação lírica, a morte assume outras metáforas, para além do sentido denotativo. Além dessas sugestões, o poema reforça traços que demarcam lugares e gestos que realmente compõem dados biográficos do escritor, instigando reflexões lúdicas sobre o limite entre ficção e verdade, entre a poesia e características fotográficas.

Ainda nas entrelinhas desse autorretrato, buscam-se registrar, em tom metalinguístico, a publicação de dez livros de poesia, as preferências pela natureza e pela infância, além das bênçãos das garças. Todas essas marcas confluem numa confissão memorialística, fragmentária e aporís-

tica que resume seus preceitos autobiográficos: “Me procurei a vinda inteira e não me achei – pelo que fui salvo”.

Auto-retrato falado consiste no retrato que o poeta faz de si mesmo, numa construção da sua auto-imagem, recriando a memória de sua infância, de sua poesia e de seus traços. Desse jogo de representação e do sujeito representado, da escrita e da arte, como numa cena fotográfica, o sujeito lírico desenha-nos como deseja ser olhado e como recebe o olhar em relação à sua poesia.

Outro texto que tematiza esse mesmo jogo é *Auto-retrato*, do livro *Ensaio Fotográficos* (2001). O poema, menos descritivo que *Auto-retrato falado*, é composto de vinte e um versos e apenas uma estrofe e expõe uma narrativa pessoal e narcísica. Em tom metalinguístico, o sujeito lírico fala de seus quatorze livros e de suas quatorze mortes, como se sentisse livre a cada livro escrito. Livros e “liberdade” representam uma vida que se refaz, vela e desvela-se na escrita. Vida e escrita encontram-se para compor uma autocrítica visual, um autorretrato.

Auto-retrato

Ao nascer eu não estava acordado, de forma que
não vi a hora.
Isso faz tempo.
Foi na beira de um rio.
Depois eu já morri 14 vezes.
Só falta a última.
Escrevi 14 livros.
E deles estou livrado.
São todos repetições do primeiro.
(Posso fingir de outro, mas não posso fugir de mim).
Já plantei dezoito árvores, mas pode que só quatro.
Em pensamento e palavras namorei noventa moças,
mas pode que nove.
Produzi desobjetos, 35, mas pode que onze.
Cito os mais bolinados: um alicate cremoso, um
abridor de amanhecer, uma fivela de prender silêncios,
um prego que farfalha, um parafuso de veludo, etc. etc.
Tenho uma confissão: noventa por cento do que
escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira.
Quero morrer no barranco de um rio: - sem moscas
na boca descampada!

(BARROS, Manoel de. *Ensaio Fotográficos*. 2005,
p.45)

O retrato que se traça ou autorretrato que se busca é a própria afirmação de que se vive na linguagem/poesia o que, de alguma forma,

não é possível viver na vida real. Por isso a confissão que resumiria o título de uma biografia fílmica²⁰ e que aparece nesse poema: “Tenho uma confissão: noventa por cento do que/ escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira”.

Desse autorretrato de si, que perpassa a produção poética e a morte derradeira, a poesia cita os “desobjetos” criados em sua poética, todos de alguma forma ou de outra, brincam com significantes que remetem ao mundo dos sentidos opostos: “um alicate cremoso”, “uma abridor de amanhecer”, “uma fivela de prender silêncios”, “um prego que farfalha” ou “um parafuso de veludo”.

Surreais e deslocadas, essas imagens poéticas de sua produção juntam-se nos versos, nos detalhes de um retrato ou pose para serem contempladas, questionadas como as premissas das pinturas surrealistas. Essas imagens, de certa forma, reforçam uma escrita que centra-se na reconstituição de um percurso existencial baseado na relação de descobrimento de trabalho delicado com a linguagem e que conduz para a metapoesia ou para a metaliteratura.

No poema, como um todo textual, o sujeito lírico utiliza a metáfora dos livros como repetições do primeiro, sugerindo, com isso, além do ato da reescrita que aparece em sua obra em diversos momentos, efeitos em *mise en abyme*.²¹ Escrita e poesia, reescritura e vida misturam-se para culminar em outro verso que ecoa da tradição poética: “Posso fingir de outros, mas não posso fugir de mim”. “Fingir” e “fugir”, bem como os significantes “outros” e “mim” instigam, além do jogo verbal e lúdico, a construção de autorretratos edificadas como diálogos do *eu* consigo mesmo, já que o poeta torna-se, ele próprio, seu interlocutor.

²⁰ CEZAR, Pedro. *Só dez por cento é mentira. A Desbiografia de Manoel de Barros*. Documentário. 81 min. Colorido. Brasil. Arteranato Eletrônico. 2008.

²¹ A *mise en abyme* consiste num processo de reflexividade literária, de duplicação especular. Tal auto-representação pode ser total ou parcial, mas também pode ser clara ou simbólica, indirecta. Na sua modalidade mais simples, mantém-se a nível do enunciado: uma narrativa vê-se sinteticamente representada num determinado ponto do seu curso. Numa modalidade mais complexa, o nível de enunciação seria projectado no interior dessa representação: a instância enunciativa configura-se, então, no texto em pleno acto enunciatório. Mais complexa ainda é a modalidade que abrange ambos os níveis, o do enunciado e o da enunciação, fenómeno que evoca no texto, quer as suas estruturas, quer a instância narrativa em processo. A *mise en abyme* favorece, assim, um fenómeno de encaixe na sintaxe narrativa, ou seja, de inscrição de uma micro-narrativa noutra englobante, a qual, normalmente, arrasta consigo o confronto entre níveis narrativos. (In: Annabela Rita. *E-Dicionário de Termos literários* de Carlos Ceia 2010. Acesso em 28 de setembro de 2012)

Afirma-se, deste modo, o singular prazer do *eu* em fruir, obsessivamente, a imagem narcísica que o representa, tal como ele se quer ver: poeta. Da mesma maneira que o indivíduo se projeta na imagem do espelho e na experiência real, os personagens de seus retratos e autorretratos tornam-se projeções suas. Essas projeções, com direito à voz lírica, colaboram no projeto de uma escritura que se inscreve, o tempo inteiro, como máscaras de um *eu* ávido em filtrar as impurezas da realidade e obter a essência poética.

Nos poemas *Auto-retrato* e *Auto-retrato falado* o sujeito lírico aponta para situações que se repetem obsessivamente nas múltiplas encenações. E como seu duplo, os retratos e autorretratos vivem o eterno retorno de seus fantasmas, tecendo-se em linguagem mediante disfarces e máscaras. Pelo jogo teatral da transferência, o sujeito lírico se projeta na reflexividade sem fim, espelha seu esfacelamento em sucessivas representações, no jogo cifrado da própria poesia, nos livros que escreve ou nas fragmentações dos retratos para encontrar-se no abismo, entrecruzamento virtual de todas elas.

Em *Manoel por Manoel*, texto de abertura do livro *Memórias Inventadas. As Infâncias de Manoel de Barros* (2008) é espécie de primeira entrada na obra junto com a epígrafe “Tudo que não invento é falso”. Feito os versos dezoito e dezenove do poema *Auto-retrato* (“Tenho uma confissão: noventa por cento do que escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira”) esta confissão e epígrafe funcionam como tratado poético que explica a reverência à imaginação como fundamento para escrita e construção da imagem poética. Este tratado ou mesmo pacto literário cria sua própria regra e verdade. Já é paratexto que encaminha o leitor no processo de recepção.

Reforçando esse olhar, as três infâncias que compõem o livro *Memórias Inventadas* alimentam-se desses preceitos iniciais que misturam a experiência do vivido com escrita e poesia. Quanto ao prefácio, apesar de ser escrito em forma de prosa, e até mesmo questionar a forma da poesia clássica imbricando-se com outros gêneros, esta apresentação da obra, é composto de vinte e uma linhas.

Manoel por Manoel

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em

vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual filhote de gafanhoto.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

(BARROS, 2008, “*Manoel por Manoel*”)
Memórias Inventadas. As Infâncias de Manoel de Barros. 2008).

O paratexto *Manoel por Manoel*, como em *Roland Barthes par Roland Barthes* (1975) encaminha ou antecipa sugestões, é já intenções sobre um e *eu* e o *outro*. No poema, apesar das sugestões do título, o leitor aprova uma autobiografia que se apóia nas contradições no decorrer dos fatos narrados.

Como num caleidoscópio, onde os fragmentos móveis de vidro colorido, refletindo-se sobre espelhos multifacetados, produzem um número infinito de imagens e cores variadas, nesse poema e livro que trata das infâncias, as cenas e imagens do mundo do sujeito se desdobram e se multiplicam em fragmentos e partes esfaceladas, detalhes metonímicos que se justapõem, formando não menos vasto número de combinações.

O poema gira em torno de seu próprio eixo, cumulando-se de séries significantes entrecruzadas; fios memorialísticos da infância e da escrita que trançam a malha textual em superposições e deslizes de sentido e matizam o tecido de insuspeitada polissemia, o que, em última instância, caracteriza a construção de um ou mais retratos. As justificativas desse processo concentram-se na recordação do passado de um sujeito que encontra explicações no tempo da infância, quando ele se apresentava em relação aos elementos naturais ou mesmo num espaço mítico e feliz.

3. *Em busca de outros retratos: (in)conclusões*

Sou um sujeito inconfiável:
tem hora leio avencas, tem hora Proust.

(BARROS, Manoel. In: *Encontros*. 2010. p.125).

“Tudo isso deve ser considerado como se fosse dito por uma personagem de romance”. Esta afirmação de Roland Barthes, do livro *Roland Barthes por Roland Barthes* sintetizaria a direção do fascínio de qualquer leitor que se aproxima das poesias de Manoel de Barros. Ela retoma o objeto de estudo desse recorte/ensaio: o autorretrato, o interessante jogo discursivo e sutil dos *eus* que se estabelecem entre o poema e o escritor, objeto de olhares.

Se a partir dessa afirmação é possível entender que a poesia de MB é construída a partir de pactos, a partir de diálogos entre autor, poeta e poesia, esta leitura que se volta para a descoberta de retratos é uma partilha entre leitor sagaz e paciente; espécie de inventor de associações imprevistas (obtusas) e divulgador de um poeta que se revela como se novo fosse a cada associação inesperada.

Entre os disfarces do artista e do discurso lírico, nessas leituras há um cruzamento irônico de caminhos difíceis de mapear, porém ambos se mascaram para entreolharem-se com curiosidade e é difícil saber onde a enunciação do primeiro foi descoberta/construída pela sagacidade do segundo: nesse cruzamento, o escritor é nome guardado no tempo, mas as leituras plurais são possibilidades de revelações do que está guardado para a criação de um valor presente.

Dessa forma, as leituras dos retratos e autorretratos de Manoel de Barros desconstroem o poeta (como seu próprio autor) para descobrir nele o leitor de outros textos (retratos) que atuam como sementes de sua escritura poética. Entre o biografema e os autorretratos, entre a poesia e a autobiografia, entre disfarces e autocrítica, apenas o afrontamento os desvela. Nessas aproximações, encontraremos a fronteira difusa que se coloca para o leitor como desafio instigante a descobrir os limites que os envolvem.

Ver ou ler esses retratos prometem apontar em Manoel de Barros, o caminho que o transforma de poeta em leitor de ficção. Nestes retratos e autorretratos, o artista-Manoel e o poeta se desafiam para proporciona-

rem, ao leitor de ambos, uma revisão da poesia a partir da leitura responsável pela descoberta do poeta.

De qualquer ângulo, na obra de MB, o exercício do poema é também o exercício de uma leitura daquilo que serve para a poesia, o exercício do sujeito com suas contradições, enfrentamentos da morte ou olhar irônico. Ficar diante desses retratos ou autorretratos é aceitar certos jogos de Narciso:

Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos.
Retratos.
Outras de palavras.
Poetas e tontos se compõem com palavras

(BARROS, Manoel. *O Guardador de Águas*, 2006, p. 57)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAUJO, Rodrigo da Costa. Encenações de ser criança em Manoel de Barros. *Revista Querubim*, v. 14, p. 102-108, 2011.

_____. Delicadezas da poética barriana (Sobre Manoel de Barros). *Revista Mosaicum*. Ano 6, Nº 11, jan.-jul.2010, p. 83-85.

_____. Diálogos intersemióticos: Manoel de Barros & Miró. O insólito e seu duplo: reflexões sobre o insólito na narrativa ficcional, 2010, Rio de Janeiro. *Anais do VI Painel/ I Encontro Regional*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2010, v. 01, p. 239-255.

ANNABELA Rita. Mise en Abyme ou Mise en Abîme. *E-dicionário de termos literários*, de Carlos Ceia 2010. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>>. Acesso em: 28-09-2012.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. *Gramática expositiva do chão*. Poesia quase toda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

_____. *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *O guardador de águas*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. *Retratos do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. *Memórias inventadas. As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

_____. *Encontros*: Manoel de Barros. Entrevistas. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2010.

BARBOSA, Luiz Henrique. *Palavras do chão*. São Paulo: Annablume, 2003.

BARBON, Lilian. *O autorretrato fotográfico*: Encenação, despersonalização e Desaparecimento. Disponível em: <http://www.fotografiac contemporanea.com.br/artigos/33/FC_ARTIGO_LILIAN_BARBON.pdf>. Acesso em: 28-09-2012.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris. Seuil. 1975.

_____. *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70, 1988.

BACHELARD, Gaston. *Fragmentos de uma poética do fogo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BATISTA, Orlando Antunes. *Lodo e ludo em Manoel de Barros*. Rio de Janeiro. Presença. 1989.

BRANCO, Lucia Castelo. Palavra em estado de larva. In: _____. *Literateras*. As bordas do corpo literário. São Paulo: Annablume, 1995, p. 122-127.

CEZAR, Pedro. *Só dez por cento é mentira*. A desbiografia de Manoel de Barros. Documentário 81 min. Colorido. Brasil. Artezanato Eletrônico, 2008.

CANTON, Katia. *Espelho de artista*. São Paulo: Casac & Naify, 2001.

FRANCASTEL, Pierre. *Imagem, visão e imaginação*. Lisboa: Edições 70, 1987.

MUTRAN, Munira H. *Álbum de retratos*. São Paulo: Humanitas. 2002.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (Org.). *O fotográfico*. São Paulo: HuteC/Senac, 2005, p. 39-45.

LEITE, Mirian L. Moreira. *Retratos de família*: imagem paradigmática no passado e no presente. In: SAMAIN, Etienne (Org.). *O fotográfico*. São Paulo: HuteC/Senac, 2005, p. 33-38.

ROSSONI, Igor. *Fotogramas do imaginário*: Manoel de Barros. Salvador: Vento Leste, 2007.

LAMPIÃO: REPRESENTAÇÕES NA LITERATURA DE CORDEL EM FOLHETOS DE FRANKLIN MAXADO

Roberto dos Reis Cruz (UEFS)

roberttcruz@yahoo.com.br

Benedito José de Araújo Veiga (UEFS)

bveiga@uol.com.br

1. *Considerações iniciais*

A literatura popular sempre existiu, pois sempre existiu povo, nos afirma o cordelista Franklin Maxado (1988, p. 11). O processo de construção da literatura de cordel parte do pressuposto de que no “princípio foi o verbo”, a palavra. Todas as formas de expressão, neste aspecto, caracterizam-se por ser de origem oral.

Assim, “o rei do cangaço”, Lampião entra como uma figura histórica que comparados aos aspectos de aventuras, povoam o imaginário na literatura de cordel, despertam em estudiosos o deleite de discutir o processo que se deu desta história.

As representações de Lampião em folhetos de cordel, na perspectiva do cangaço buscam através dos cordéis *Lampião morreu em Sergipe, pensando deixar o cangaço* e *A alma de Lampião faz misérias no Nordeste* algumas configurações do famoso cangaceiro.

Dentre as temáticas de em estudo, podem-se extrair, a presença do Lampião no contexto histórico, o jogo entre história, realidade e ficção como elementos constituintes deste gênero literário. Deste modo, na tradição popular e as formas de construção imaginária e coletiva evidenciam-se as imagens ora negativa ora positiva em produções e leitores cordelistas. Assim, a vida do personagem influenciou muito na construção das identidades relacionadas ao período do cangaço de 1920 a 1938 nas regiões por onde existiu o cangaço e tornou-se um símbolo e referência para o homem sertanejo. Enquanto o rei do cangaço ainda vivia, os poetas escreviam sobre as suas lutas, seus crimes e seus feitos. Após sua morte, os folhetos passaram a ser sobre as fantasias e sonhos, chegando a serem absurdas.

2. *Franklin Maxado e o cordel nordestino*

Franklin Vitória de Cerqueira Barreiros Machado nasceu em 15 de março de 1943, na cidade de Feira de Santana (BA). Bacharel em direito pela Universidade Católica do Salvador e Jornalismo pela Universidade Federal da Bahia. Maxado Nordestino e Franklin Maxado são nomes artísticos. Apesar de ter conquistado o nível Superior ele já demonstrava interesses pela literatura popular. Maxado sofreu influência dos cantadores e dos vendedores de folheto de cordel que transitavam na feira que emprestou o nome à cidade. Por isso, deixou as profissões de lado e se dedicou às profissões de poeta, cordelista, ator, xilógrafo, compositor, folclorista e estudioso dessas temáticas. Maxado é considerado um dos cordelistas mais importantes da literatura de cordel na contemporaneidade.

O poeta já publicou em média de trezentos cordéis e o primeiro foi *O paulista virou tatu pelo metrô* e teve o apoio do renomado cordelista Rodolfo Cavalcante. A partir daí, em mais de 33 anos de profissão, Maxado escrevia sem parar. Além desse, podemos citar alguns, como: *Lampião morreu em Sergipe pensando deixar o Cangaço*; *O Cordel do Cordel*; *O Sapo que Desgraça o Corinthians*; *Lampião na O.N.U. Defendendo o 3º Mundo*; *O Japonês que Ficou Roxo pela Mulata*; *Lampião Está vivo para muitos Nordestinos*; *O Crioulo Doido que Era um Poeta Popular*; *O Romance do Vaqueiro Marciano da Égua*; *Profecias de Antonio Conselheiro – O Sertão já Virou Mar*; *A Alma de Lampião Faz Misérias no Nordeste*; *A Volta do Pavão Misterioso*, dentre outros.

Maxado Nordestino escreve os seus cordéis com temáticas eróticas, romances, lendas, denúncias, o negro, o cangaço. O poeta utilizou elementos da cultura, de capoeira, do candomblé, e outras manifestações artísticas da região, alcançando sucesso e repercussão. Além desses assuntos, escreveu livros, como: *O que é literatura de cordel?* (1980); *O cordel televisivo: futuro, presente e passado da literatura de cordel* (1984); *Profissão de poeta* (1988), *Negramafricamente*, publicado em 1995; *Cordel* (2007) ano em que a editora Hedra organizou, na coleção Biblioteca de Cordel, uma antologia com cinco dos seus mais de 200 trabalhos.

2.1. Cordel, cultura popular e contemporaneidade

A literatura popular surge no Ocidente a partir do século XII, como uma manifestação leiga independente do sistema de comunicação e-

clesiástico, por se caracterizar como uma linguagem regional na passagem do século XVII para o XIX. Nessa transição, houve certo distanciamento das duas concepções de cultura entre cultura erudita e popular através da “quadrilha”. Ela é originária das contradanças das cortes europeias do século XVII. No século XIX, foi trazida para o Brasil.

No Brasil, ainda existia uma forma do vendedor poder evadir-se, quando aparecia algum guarda ou fiscal, pois o costume sempre foi expor os folhetos no chão, sobre folhas de jornal ou dentro de uma mala aberta.

Franklin Maxado escreveu um cordel cujo título é *Cordel do Cordel*, ao construir o seu folheto, apropriou-se deste gênero para definir o cordel:

Se Cordel vem do Galego
Este vem do Latim,
Vou cantar ainda melhor
Pra ninguém achar ruim.
Porque Cordel é cordão,
Barbante ou trancelim.
(...)
O Cordel veio da Europa
Com a poesia e repente.
Quando surgiu a imprensa,
Foi escrito para a gente
O que se falava e cantava
Na inspiração corrente.
[...]

(MAXADO, 1982)

A literatura nordestina ou de cordel é um tipo de poesia popular, originalmente oral, impressa em folhetos e são pendurados em barbantes para vendas em cordas, daí o nome cordel, tal como em Portugal. Alguns poemas e as suas capas são ilustradas com xilogravuras. O tamanho dos folhetos quase sempre medem 11 cm por 16 cm. É exatamente uma folha de papel sulfite dobrada em quatro. O que tornava os textos populares, não era o autor ou o público, mas sua “sua materialidade - sua aparência e seu preço” (ABREU, 1993, p. 48).

Antigamente, era comum verem folhetos de 16, 32 e até de 48 e 64 páginas. Os cordéis de oito páginas eram chamados de folheto; os de 16 de romances e tratavam na maioria das vezes de assuntos amorosos e trágicos. Os de 32 páginas em diante chamavam-se histórias e eram feitos pelos melhores poetas. Com o passar do tempo, devido ao encareci-

mento do papel e da impressão, as histórias e romances foram deixando a preferência popular.

3. *A representação de Lampião no cordel nordestino*

A cultura tem diversas formas de manifestações ou representações. A literatura de cordel não poderia ser diferente, pois aborda aspectos culturais de um povo. A compreensão dessas formas de construção dá-se a partir de elementos imaginários, reais e o próprio ato de fingir, marcadas na arte literária do cordel nordestino brasileiro. Isso se torna visível quando os autores de cordel enfatizam o cangaceiro Lampião e suas facetas.

O antropólogo Iser em *O fictício e o imaginário* (1996, p. 245) acrescenta que “o imaginário não resulta da imagem no espelho ou do olhar do outro. Ao contrário, o próprio “espelho” e sua possibilidade, e o outro enquanto espelho, são, em princípio, o efeito do imaginário, que é uma criação”.

A figura lendária do herói popular é criada, cuja inteligência estimula significativamente o imaginário na Grécia escravista, marcando com bastante ênfase a vida social e a produção cultural, visto que:

O imaginário não é a negação total do real, mas apoia-se no real para transfigurá-lo e deslocá-lo, criando novas relações no aparente real. A negação do real, na qual está contida a concepção de loucura e ilusão não tem nada a ver com o conceito de imaginário, pois se encontram no imaginário, mesmo através da transfiguração do real, componentes que possibilitam aos homens a identificação e a percepção do universo real. (LAPLATINE & TRINDADE, 1997, p. 28).

Nesta perspectiva, podemos afirmar a proximidade do cordel com as grandes epopeias, visto que também na literatura popular nordestina os autores se voltam para a construção do herói, construindo sua obra a partir de elementos do imaginário popular.

Hobsbawn fala a respeito de quem ele ora chama de cangaceiro bandido, o Lampião, ora o vê como herói popular. (1976). Todavia, a ambiguidade ora apresentada abre um leque ao compreender o tratamento dado ao cangaceiro pelo fato dele não constituir um criminoso comum, mas que o próprio autor o define como bandido social.

O ponto básico a respeito dos bandidos sociais é que são proscritos rurais, encarados como criminosos pelo senhor e pelo Estado, mas que continuam a fazer parte da sociedade camponesa, e são considerados por sua gente como

heróis, como campeões, vingadores, paladinos da Justiça, talvez até mesmo como líderes da libertação e, sempre, como homens a serem admirados, ajudados e apoiados. (HOBSBAWN, 1976, p. 11)

A humanidade cresce com alguns mitos impregnados na memória devido às escutas de contos que as pessoas vão passando de geração em geração, como a história da “caipora”, do “boi-tatá”, da “mula sem cabeça”, dentre outros. De certo modo, a imaginação é fruto e marca do pensamento de um povo, ou seja, é a imaginação que é constituída do próprio universo literário.

Portanto, os cordéis *Lampião morreu em Sergipe, pensando deixar o cangaço* e *A alma de Lampião faz miséria no nordeste* são pertinentes, pois o primeiro traça um pouco da trajetória e presença do personagem no cangaço e o outro aborda a morte de Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião. Eis o começo: “*Lampião morreu em Sergipe, pensando deixar o cangaço.*”

Lampião e sua Maria
Foram mortos em Angicos
Numa grota como furna
À beira do São Francisco
Quando o casal já estava
Famoso e até rico.

(MAXADO, 2002)

O texto inicia-se com a morte do personagem Lampião e a sua adorável e amada Maria Bonita, que foi batizada por Maria Gomes de Oliveira. O bando foi atacado por policiais no Grotão do Angico e a história nos mostra um dado real. Eles foram metralhados, logo decapitados e, em seguida as suas cabeças estavam expostas.

[...]
Pois reinava já há 20
Anos por todo sertão.
Agora mais padecia
Com má vontade e traição
Tendo perdido coiteiros,
Amigos e três irmãos
[...]

(MAXADO, 2002)

A entrada de Lampião no cangaço também perpassava por essas “veias sanguíneas” que envolvem “terra, céu e mar”, mas por uma questão de sobrevivência, pois apesar de ter se tornado um herói dos maltratados, era também porta-voz das minorias do sertão sangrento. O que

Lampião nos mostra a razão que o tornou um “bandido” foi meramente o desejo de vingar a morte de seu pai e violências causadas aos seus familiares.

O cangaço agonizava
Não tendo mais descampado.
O Governo abria estradas.
Não tinha canto isolado.
Avançava o telegrafo.
Trazendo tudo ligado.

As polícias de Estados
Se uniam para agir
Com mais homens e mais armas
Em volantes a perseguir
Sem descanso os cangaceiros
Onde eles pudessem ir.

(MAXADO, 2002)

Por isso, Chiavenato (1990, p. 39) afirma que o “cangaço e polícia aplicavam os mesmos métodos. Identificavam-se ao agir contra o povo indefeso. Ambos matavam e perseguiram. O código moral era um só. Ambos vinham de um mesmo ambiente. As circunstâncias os separaram, mas não os distinguiram”.

A violência é provocada a partir de ações dos coronéis contra os proprietários de terra assim como o bem e o mal na figura do rei do cangaço vai se construindo várias facetas, recriam e deformam.

Sendo assim algumas representações como referências de identidades construídas a partir do que Edilene Matos (1986, p. 23) nos alerta sobre “a poética popular, ao dar forma ao pensamento; o poeta materializa o imaginário, conferindo-lhe o estatuto de realidade, ao tempo que abstratiza o real concreto”.

A representação explícita do processo do cangaço através da construção discursiva que o autor vai mostrando por meios dos verbos no infinitivo: valer, sofrer, parar, ter, evidenciam os problemas incansavelmente enfrentados pelo bando.

Dando ênfase ainda a análise do poema: *A alma de Lampião faz misérias no Nordeste*, eis o início.

Satã rogou a Lampião
Pra sair do seu Inferno
Lampião foi camarada
Foi pra porta do Céu eterno

Mas São Pedro se benzeu
Lhe pediu pra sair terno

(MAXADO, s.d.)

A figura satânica é vista como chefe do inferno, mostrando o seu poder sobre o seu território e não permite a entrada de Lampião. Nesse episódio, evidencia-se um personagem contrário dos comportamentos diante de outros impregnados na memória coletiva, mostrando o outro lado do cangaceiro: compreensível, educado, camarada, amigo. A narrativa estabelece uma veia entre contradições e o cômico escancarado do contra senso, bem como uma inversão de papéis entre o satã e Lampião. O jogo existente entre o bem e o mal, de Deus e o Diabo são marcantes. É visível a obediência de Lampião à Satã e São Pedro. A figura de Lampião como um cabra constata, de início, o estigma do sertanejo rude, valente e mal.

Mandou pra se retirar
Por bem o pra não ser por mal
Lampião saiu calado
Sabe qu'ê poder total
São Pedro abriu a porta
Ele desceu co' o escambal

(MAXADO, s.d.)

Poderíamos dizer que existem Lampiões: o morto e o ressuscitado; ou melhor, o Lampião do bem dominado pelo Satã e o Lampião do mal, dominador.

Por sua Maria Bonita
Corisco, mais Luiz Pedro
E outras cabras da batida
É o vento que tudo varre
No tempo sem ter guarita

(MAXADO, s.d.)

A companhia de Maria Bonita e o seu bando, talvez tornem Lampião, neste contexto, um homem sensível, o tornando forte. O herói emblemático mexe com o imaginário popular através de sua astúcia, esperteza, inteligência e sabedoria. Dessa forma, a violência e coragem não são suficientes para justificar o mito. O folheto não exalta nenhum tipo de vitória contra à policia e satanás. O céu e o inferno não combinam com o lendário Lampião, ao passo que:

Ficou Lampião vagando
Como uma alma penada
Girando pelo espaço

Sem ter pouso ou parada
Perturba aqui e acolá

O autor descortina as andanças de Lampião ao ponto de tirar o seu deleite quando ele toma consciência de um universo que não lhes é permitido mais. Estabelece uma relação do paraíso com a história de Adão e Eva, mostrando o entre lugar céu e inferno.

Maxado faz uma analogia entre o Paraíso e o Nordeste, de maneira irônica e diz que o paraíso é uma terra mais esturricada do que o Sertão, com rachaduras no chão, com tempo de seca dura. A pesar de Lampião ter enfrentado muitas lutas, o paraíso seria o lugar mais próximo do seu território por caracterizar melhor a caatinga, o sertão.

Foi ao Paraíso mas viu
Que ele não mais existia
Após a saída d' Adão
Que d' Eva sempre comia
Aquele fruto proibido
A maçã da estrepolia

(MAXADO, s.d.)

A simbologia da maçã expressa a relação amorosa, a fruta do amor, mas também do pecado, tudo que é proibido despertar no outro o desejo de fazer, o que aconteceu com Adão e Eva.

Na escrita dos versos, os passos do cangaceiro Lampião são visitados tanto no purgatório quanto no paraíso. Tais lugares não condizem com a real situação do personagem, levando-o a retornar a sua terra de origem, o sertão, pela qual ele é enceguorado.

Assim voltou pro Sertão
Por quem ele é enceguorado
Vive baixando em médiuns
Em Walmir Gaia tem baixado
Pistoleiro conterrâneo
Que vira Cão quando tomado

(MAXADO, s.d.)

Assim, a literatura de cordel representa em face desses folhetos, histórias relacionadas ao contexto histórico do lugar de origem. Fatos que são absorvidos como verdades e outros como absurdos, recheados de lendas e mitos como nas histórias de Lampião. O processo de articulação é confundido através de feitos, façanhas, mentiras, verdades com fatores destinados às realidades vivenciadas.

Algumas imagens do cangaceiro Lampião são mostradas de maneira sobrenatural e incabível quando retirado alguns trechos de versos do folheto em análise, podem afirmar o que fora dito através dos percursos imaginários registrados pelas regiões do Brasil.

Em Pernambuco já fez recém-nascido falar [...], Vira homem as mulheres como uma na Paraíba [...], [...] Faz filho matar os pais, xingar Deus lá na Bahia, [...]. Escondem o sol no Ceará, causando trevas e mortes, mas no Rio Grande do Norte secou mar, adoçou sal, [...]. No Marajá matou quase todos os índios burros, Em Alagoas fez negros virarem pardos dando urros [...]. No Piauí fez um boi andar falando fininho, Em Sergipe fez um cavalo dar um pequeno pulinho que saltou em Propriá.

O que ficou na história do lendário Lampião, pode ser notado em:

Lampião é o culpado
Com seus cabras da peste
Das coisas ruins que lá tem
É por isso que o Nordeste
Não sai da sua miséria
Continua seco agreste

(MAXADO, s.d.)

As condições sociais do Nordeste são fluxos das atitudes e comportamentos negativos de Lampião, levando-o a ser culpado e responsável por tudo que assolava a miséria e a seca do sertão. A sociedade da época do cangaço quem tinha poder maior eram os coronéis ou político. Lampião entrou no cangaço e representa nos tempos atuais um “homem ambíguo”.

4. Considerações finais

Lampião e o cangaço tornaram-se nacionalmente conhecidos. Seus feitos têm sido frequentemente temas de romancistas, poetas, historiadores e cineastas, e fonte de inspiração para as manifestações da cultura popular, principalmente a literatura de cordel.

Sobre o Cangaço, Maxado soube bem definir em versos a "aristocracia cangaceira", (como define Lampião) que tem suas regras, sua cultura e sua moda. As roupas, inspiradas em heróis e guerreiros, como Napoleão Bonaparte, desenhadas e confeccionadas pelo próprio Lampião. Os chapéus, as botas, as cartucheiras, os ornamentos em ouro e prata, mostravam sua habilidade como artesão.

Descrevendo os fatos pitorescos da nossa história registrando os fatos, comentando os movimentos políticos. Franklin Maxado soube ir buscar na expressão cordelista a matéria prima para o seu trabalho. E o melhor é que, basta ir a uma feira de muitas cidades do Nordeste, para ver que o cordel de Maxado, junto a tantos outros cordelistas, continua lá fazendo esse mesmo trabalho, e com temas atuais. Seu cordel chegou como um divisor de águas do antigo para o moderno, não só na linguagem com também nos meios de produção, divulgação e comercialização.

A literatura de cordel enquanto registro cultural trata das diferentes questões que é preciso ser analisadas: os fatos históricos não somente a partir das versões oficiais, (da fala dos políticos e jornais tendenciosos) mas também através das representações dadas pelos poetas de cordel que, através dos folhetos, mostram outras visões de momentos históricos vivenciados e testemunhados por eles. Esse rico material de estudo histórico social pode ser significativo para se avaliar as imagens representativas de personagens diferentemente das encontradas nos livros didáticos e/ou na literatura oficial, bem como das versões dos fatos que circulam em diferentes meios sociais, permitindo que se resgate uma série de atitudes críticas entre os chamados setores populares quanto às representações sobre os cangaceiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marcia Azevedo de. *Cordel português/Folhetos nordestinos: confrontos, um estudo comparativo*. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

ARANTES, Antonio Augusto. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHANDLER, Billy Jaynes. *Lampião, o rei dos cangaceiros*. Trad.: Sarita Linhares Barsterd. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

CHIAVENATO, Júlio J. *Cangaço – a força do coronel*. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990.

DURAN, Gilbert. *O imaginário*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

HOBBSBAWM, E. J. *Bandidos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

ISER, A Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Trad.: Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

LUYTEN, Joseph Maria. *O que é literatura de cordel*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MATOS, Edilene. *O imaginário na literatura de cordel*. Salvador: UFBA, Centro de Estudos Baianos, 1986.

MAXADO, Franklin. *O cordel do cordel*. São Paulo, 1982.

_____. *Lampião morreu nem Sergipe, pensando deixar o cangaço*. Serra Talhada (PE), Poço Redondo (SE) e Mossoró (RN), julho de 2002.

_____. *A alma de Lampião faz misérias no Nordeste*, [S.n.e.].

_____. *O que é literatura de cordel?* Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

_____. *Literatura de cordel*. São Paulo: Hedra, 2007.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *História do cangaço*. São Paulo: Global ed. 1982.

TRINDADE, Liana Silvia. *O que é imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LÉXICO E IDEOLOGIA: UMA RELAÇÃO CONSTITUTIVA

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

1. Introdução

Os editais de revistas, jornais, boletins, periódicos, televisão, enquanto “gênero” (BAKHITN, 1986), representam, de uma forma geral, a síntese do “pensamento ideológico” do que vai publicado no corpo do veículo de comunicação. Esse “pensamento” ou “palavra” para Bakhtin (1986) por sua vez está situado no tempo e no espaço-social, ou seja, possui uma historicidade, é constituído de crenças e de valores que se materializam na palavra, entre outros aportes semióticos, onde as relações sociais são dinâmicas. Essa dinamicidade reflete de forma assimétrica – considerando a tensão do movimento dialético conflituoso no bojo da luta de classe – uma disputa “ideológica” (BAKHTIN, 1986, p. 31) de forma velada ou de forma explícita.

Cada veículo de comunicação não visa apenas informar, mas primordialmente transmitir a informação de “um ponto de vista determinado” das relações de classe ou das condições de produção material de existência (MARX & ENGELS, 1986), que não é aleatório ideologicamente, não há neutralidade no nível semiótico ou da palavra ou mesmo naquilo que consideramos sociedade. Sendo assim, tem também por objetivo, entre outros, formar opinião, criar “laços de identidade” (HALL, 2001) entre aquele que lê e aquele que escreve ou se pronuncia.

É possível afirmar, portanto, que o ato de comunicação se dá por meio da linguagem, em particular a verbal, ao instaurar o processo de enunciação (BENVENISTE, 2006), pois é uma das características peculiares à capacidade do ser humano de se comunicar por meio de sistemas de signos complexos. Contudo, sem entrever na problemática conceitual, Coseriu (1987, p. 32) afirma que “a linguagem tem um significado, é intencional e aparece no ‘plural’, isto é, na forma de tradição histórica”, e a língua faz parte do sistema complexo que é a linguagem constituída historicamente.

Segundo Saussure (1916, p. 17), a língua como instituição social representa um dos aspectos histórico, social, cultural, econômico e político, a partir das condições materiais de existência. Nisto existe um “elo”

constitutivo inseparável ínfimo, entre a estrutura social e a estrutura linguística (uma se reveste da/na outra) de forma explícita e/ou implícita no léxico, por exemplo – que é o objeto da Lexicologia – que permeia a identificação da trajetória e visão de mundo de um determinado grupo social. A unidade lexical, no nível linguístico, permite "o transparecer", o modo de pensar, de ser e interagir de um grupo em relação a si mesmo e aos demais.

A partir dessas considerações iniciais, a proposta é efetuar um pequeno levantamento de algumas unidades lexicais de seis editoriais da revista *Sem Terra do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. A revista é trimestral e teve seu primeiro número lançado em julho/97 e o número seis em janeiro/99. No período de outubro a dezembro de 1998, não houve nenhuma edição, ficando desta forma uma lacuna.

As unidades lexicais dos editoriais selecionadas para este trabalho são aquelas com algum valor significativo, ideologicamente marcado como forma de existir, produzir sentido(s), de interagir, enquanto condição que representa um tipo de ação ou *praxis* do MST. Por conseguinte, as marcas linguísticas nos textos – quer pelo seu valor ideológico, quer pela frequência – serão materiais para o *corpus* na elaboração do campo lexical e suas significações.

A escolha dos editoriais da revista do MST se justifica por ser o movimento social, enquanto grupo organizado, cuja prática e atuação social se revestem de significação no país. Assim, os editoriais contêm um certo modo de representação de mundo, a forma de agir socialmente, os métodos, as propostas como solução dos problemas sociais pertinentes ao grupo e ao país e revela ainda, por meio da palavra, quais são de fato seus interesses e suas perspectivas.

A partir dessas considerações introdutórias, o objeto deste trabalho são algumas lexias significativas ideologicamente. A metodologia utilizada na análise do *corpus* foi organizar essas unidades lexicais por estruturas semânticas e procurar elaborar uma síntese do valor dessas lexias em relação ao MST.

2. *Léxico e ideologia: uma relação*

A totalidade do ser, enquanto sujeito histórico, está na confluência constitutiva da/com linguagem por sua construção histórica. A linguagem e o ser são como o signo saussuriano; um remete ao outro, sendo que a

falta de uma dessas partes descaracterizaria a totalidade do ser, transformando-o em “ser algo”, o mesmo pode-se considerar em relação à linguagem. Podemos afirmar que o ser é o ser de palavra, de língua. Buzzi (1973, p. 209) neste sentido, concebe "a palavra como a expressão do pensar" e “só na palavra nos é dado conhecer e viver a dádiva de seu sentido”, "estudar a palavra é acionar o desvelamento do ser, num ângulo próprio, esclarecendo como ele aparece e se dá a conhecer na casa da palavra" (*Id. Ibid.*, p. 211). De uma perspectiva Bakhtiniana, o ser se transmuta em sujeito de palavra ideologicamente constituído a partir de uma concepção materialista.

Essas considerações, ainda que breves – sobre ser, sujeito, linguagem e palavra – remetem a questão da língua e da cultura, pois, a linguagem e a palavra não estão soltas no espaço e indiferentes ao tempo. A palavra, assim, está “situada” na língua enquanto aquela que é constitutiva na/da cultura. A importância de tal fato de acordo com Baldinger (1966, p. 39), "é que a língua reflete a história dos povos, isto é a relação entre história da língua e a história da cultura", e “com isso, a história da língua se confunde em história da cultura" (*Id. Ibid.* p. 42). Em se tratando de língua, história e cultura, o léxico é acervo riquíssimo de uma língua natural de qualquer povo.

O estudo do léxico cabe a Lexicologia e Lexicografia, contudo, ambas possuem enfoques distintos, a Lexicografia se ocupa da organização e técnica de dicionários, enquanto a Lexicologia trata da estrutura, da categoria, da definição de conceitos operatórios, da relação de sentido e contexto e ainda da análise componencial do léxico.

2.1. Distinção: palavra, léxico e vocabulário

A distinção entre léxico, palavra e vocabulário é de certa forma facilmente confundida em seus significados, que são até mesmo tomados como sinônimos. De forma elementar, podemos considerar que o *léxico* está reservado à língua, é um sistema aberto em expansão *ad infinitum*; a *palavra* está para toda ocorrência textual e o *vocabulo* para o discurso. Estas são algumas acepções da Lexicologia que apresentou a noção de “palavra-testemunha” (1973, p. 65). Matoré fez um estudo sobre a palavra à procura de uma definição, a fim de esclarecer seu estatuto e com isto constatou que: "a palavra, com efeito, é o resultado de uma evolução histórica" (*Id. Ibid.* p. 37), "a palavra é uma ferramenta da compreensão social" (*Id. Ibid.* p. 39), "a palavra determina a *crystalização*" (*Id. Ibid.* p.

40), "a palavra, humana [...] tem seus limites, mas ela não se mostra sempre imponente para nos fazer experimentar os estados da alma e os mais subjetivos".

De uma perspectiva marxista, Bakhtin (1986, p. 36-37) refletiu sobre a concepção da palavra, definindo-a como "fenômeno ideológico por excelência [...] a palavra é modo mais puro e sensível de relação social", "a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico". Já Pottier (1967, p. 54) da Linguística Estruturalista concebe-a como: "la palabra es la unidad mínima construída".

Outro termo importante também é a definição de *lexia* que, de acordo com Pottier (1978), é importante, tendo em vista que são três categorias relevantes, sendo que a *lexia* em sentido *strictu* é uma unidade de comportamento léxico. Para o autor:

A *lexia* simples corresponde à palavra tradicional [...] a composta é o resultado de uma integração semântica, a qual se manifesta formalmente [...] a complexa é uma seqüência em vias de lexicalização, a vários graus [...] a textual é uma *lexia* complexa que o nível de alcance é de um enunciado ou de um texto. (POTTIER, 1978, p. 268-269).

Bidermam (1987), em seu artigo sobre "A Estrutura Mental do Léxico", esclarece os fatores básicos de uma rede semântica e de seus campos lexicais: "considerados: 1^o) a maior ou menos frequência de palavras no uso linguístico; 2^o) O encadeamento de sentido e/ou de forma segundo o modelo paradigmático" (*Id. Ibid.*, p. 139), isto em relação ao modelo de rede. Considera também que:

[...] uma rede semântica é composta de integração de vários campos léxicos. Um campo léxico integra uma rede semântica juntamente com muitos outros campos léxicos. As palavras nucleares dentro do campo léxico provavelmente são as palavras mais frequentes dentre as palavras de conteúdo léxico (BIDERMAM, 1987, p. 139).

A respeito da estrutura do léxico e da organização do conhecimento, a autora comenta que "o homem foi estruturando o mundo que o cerca [...] Foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais. Por outro lado, podemos afirmar que, ao nomear, o indivíduo se apropriou do real".

Segundo Bidermam (*Id. Ibid.* p.141) os campos e subcampos lexicais estabelecem associações *direta* dentro do próprio campo; *indireta*, entre campos por "nós sêmicos" representada por linhas pontilhadas, no entanto, esses nós sêmicos carecem de estabelecer uma relação de partida e de chegada, representado no gráfico por um uma barra e por uma sete

respectivamente. Isso porque nem sempre nas relações lexicais a recíproca é verdadeira. Há uma determinação e uma parcial.

Seguindo o mesmo método de análise vertical hierarquizada, as relações interlexicais também obedecerão ao critério transversal, horizontal e vertical entre campos lexicais para constituir uma rede semântica de sentido. As referências combinatórias de letra e número, lado direito, lado esquerdo também serão seguidas.

A teoria dos campos lexicais abre, assim, uma perspectiva para o campo semântico, pois, Trier (1980, p. 86) concebe a ideia de que "nossos conceitos recobrem todo campo do real sem deixar espaços vazios [...] Disso resulta o fato de qualquer mudança nos limites de um conceito acarreta mudança nos limites dos conceitos vizinhos" (*Id. Ibid.* 83, *apud* Guiraud). Já para Guiraud (1980) "a noção de campo linguístico, definido por Trier, constitui a grande revolução da semântica moderna. Era, entretanto, inevitável que tal noção suscitasse críticas e reações".

Apesar das críticas e defesas da teoria dos campos, sua importância está em abrir uma nova visão na ordenação do valor/sentido da palavra, e isto proporciona uma melhor adaptação nas estruturas, uma melhor conceituação valorativa das palavras em relação clara entre campo lexical e campo semântico. Trier (1980) evitou este último termo, contudo, Bidermam (1987) "propõem um modelo de rede semântica e campo léxico", associados entre si, já que um campo semântico contém vários campos léxicos.

Os limites de um e de outro estão ainda pouco definidos, mas para Genouvrier e Peytard (1973, p. 318-319) esses campos "apresentam distinções no interior do léxico, de acordo com a sua função. nas diferentes situações no enunciado." (*Id. Ibid.* p. 318). Para os autores, ainda existem outras estruturas "que se baseiam mais claramente no conteúdo semântico e em oposições socioculturais". Assim:

a) Campo Lexical é o conjunto das palavras que a língua agrupa ou inventa para designar os diferentes aspectos (ou os diferentes traços semânticos) de uma técnica, de um objeto, de uma noção; b) Campo Semântico é o conjunto dos empregos de uma palavra (ou sintagma, ou lexical) onde e pelos quais a palavra adquire uma carga semântica específica. Para delimitar esses empregos, faz-se necessários o levantamento de todos os contextos (grifos nossos) imediatos que a palavra recebe num texto dado (GENOUVRIER & PEYTARD, 1973, p. 318-319).

Recto e Yunes (1980) estabelecem que um campo semântico é necessário inicialmente: a) procurar as relações de conteúdo lexical; b)

delimitar o conteúdo evitando a intuição e a idiosincrasia; c) verificar as superposições parciais; d) procurar os conjuntos que as integram como unidades ligadas por relações, cuja rede constituirá a estrutura do conjunto. "O valor é relativo e se caracteriza segundo o *corpus* escolhido" (*Id. Ibid.* p. 75).

Outro termo importante é a hiponímia que designa uma relação lógica entre as classes das unidades lexicais com relação ao sentido hierarquizado onde um lexema está subordinado ou relacionado a outro por categorias específicas. O conceito de hiponímia está ligado à relação de sentido, dividido em duas categorias hierárquicas. Hiperônimo é uma classe geral, onde os demais termos são agrupados, podendo haver subdivisões; enquanto o hipônimo é a classe subordinada ou inferior a geral: o hiperônimo.

A sinonímia, a princípio tem duas acepções. A completa que "está ligada a distinção que se faz entre o senso cognitivo e o senso afetivo", enquanto a "incompleta [está] limitada à denotação". Em uma e outra acepção "a sinonímia pode ser considerada uma hiponímia simétrica. A princípio, um hipônimo não implica hiperônimos, mas o contexto situacional ou sintagmático pode conferir ao hiperônimo o significado de um de seus hipônimos (DUBOIS, 1973, p. 555-556).

A polissemia é um fenômeno de ocorrência contrária ao da sinonímia, uma vez que a polissemia está ligada a um só significante que possui ou pode possuir vários significados. O desfazer da polissemia acontece quando a palavra, a lexia está contextualizada dentro de um sintagma que não permite ambiguidade. Ainda, a polissemia é de noção sincrônica, entendida pelo falante em um determinado momento ou estado da língua que, no caso, é contemporâneo ao falante.

Saussure (1916) não definiu o termo sentido, podendo este assumir enfoques múltiplos. Contudo, por meio das metáforas do Mestre Ge-nebrino, constatamos que o sentido dele provém de uma mesma articulação do pensamento e da matéria fônica, no interior do sistema linguístico.

Para Lyons (1980)

O conjunto de qualquer sistema linguístico que cubra a área conceptual e por meio das relações de sentido existente entre eles, a estrutura, é um campo lexical [...] o sentido de um lexema é, portanto uma área conceptual que esteja associada a um lexema de que ela constitui o sentido, é um conceito (*Id. Ibid.* p. 207).

De acordo com Trier (1931), qualquer palavra na consciência do falante pressupõe que há o seu contrário, esse seria o caso dos antônimos. Dessa maneira, remete à questão binária das línguas naturais, a qual pressupõe que as palavras têm seus pares de oposição, fato pragmático que nem sempre ocorre, a não ser pelo processo de categorização da negação do sentido colocado.

O sentido, pois, de um lexema já está parcialmente nele, contudo, o valor pleno, quer de afirmação ou negação, será determinado nos campos lexicais e redes semânticas em que se encontra. Para que isto ocorra, dependerá da sua posição neles.

Já Baldinger (1970, p. 249) propõe que o estudo das palavras "se agrupam alrededor de un núcleo de significaciones [...] se deduce com toda rapidez que se trata de una estrutura semasiológica, de un campo de significaciones" enquanto que "lo campo onomasiológico" trata das designações, com isso temos "la semasiologia parte de una forma... para chegar a una série de objetos mentales diferentes" (*Id. Ibid.* p. 115), uma vez que a onomasiologia percorre o caminho inverso, os da "designaciones, la semasiologia de vista complementários" (*Id. Ibid.* p.116).

Segundo Buzzi, de uma perspectiva filosófica, "o homem reflete na execução da língua" e esta é apenas um aspecto da linguagem onde o ser se reconhece, age, pensa. Para Bakhtin (1986) a língua reflete e refrata as condições sociais e históricas onde o sujeito está inserido/constituído como "fruto" de um processo ideológico dialético, sendo que nada está ao mero acaso e nisto a preexistência do sujeito já implica numa preexistência ideológica das relações sociais.

O filósofo Eagleton (1997), após estudo sobre as várias acepções do termo ideologia, destaca alguns como pejorativo, negativo, neutro e positivo; concebe a ideologia sendo "antes uma questão de 'discurso' que de linguagem" (*Id. Ibid.* p.194). O objetivo do conceito de ideologia tende sempre a revelar "algo de relação material vista à luz de certas lutas de poder centrais de toda uma forma de vida social." A partir destes pressupostos, o autor ainda afirma que a ideologia dominante "molda" a consciência. Contudo "afrouxar esse domínio letal (...) em que tais consciências podem ser transformadas", pode acontecer primordialmente no espaço da luta política em que o sujeito está inserido de maneira concreta. Essa luta é um fato empírico de resistência

[...] pelo ímpeto interior de tais conflitos, para o confronto direito com o poder do estado, é possível que sua consciência [do dominado, no caso, o agente do

M.S.T.] política seja definida e irreversivelmente alterada, se uma teoria da ideologia tem valor, este consiste em auxiliar no esclarecimento dos processos pelos quais pode ser efetuada praticamente tal libertação diante de crenças letais (EAGLETON, 1997, p. 195).

Antes do próximo ponto, algumas considerações são importantes ainda a respeito da palavra dicionarizada, mesmo em suas diversas acepções, pois reflete apenas uma parte testemunhal da história de um grupo social determinado ou de um povo, isto porque ela perde um pouco do seu significado. Entretanto, é no dicionário e a partir dele que se recupera a outra parte da “alma” da palavra, que mesmo cristalizada no tempo e no espaço, é importante quanto a reflexão sobre a dicionarização do léxico. O lexicólogo ou dicionarista ao fazer o registro ou ao escolher não fazê-lo, está também imbuído de um determinado posicionamento social frente às questões sócio-históricas. Isso foi observado no percurso feito até este momento, quando o significado de acepção política na maioria das vezes nem era considerado, como se não existisse contexto, como se a lexia em questão fosse petrificada, e isto oculta – consciente ou inconscientemente – parte da realidade que por algum motivo, a ser pesquisado, não entra ou é proibido entrar de no dicionário. Esta precariedade precisa ser investigada por meio de uma pesquisa que poderá abordar a relevância dessa questão, por se tratar de um Dicionário Contemporâneo e de certo prestígio.

A palavra só existe no ser e este em sociedade, sendo aquela caracterizada por sua dinamicidade. É nessa dinamicidade de contextos, grupos sociais, povos, discursos, estilos de época entre outros aspectos que a palavra se encontra plena, livre para mostrar e se mostrar e ainda demonstrar sua virilidade de significados, quando isolada em campos lexicais ou em formações discursivas, mesmo se corrompendo ou perdendo sua significação primeira, isto não importa para quem a utiliza e nem para a própria palavra. Ela "na boca" do falante deve ser uma "serva" obediente, domesticada, flexível aos intentos de quem a usa. Como um jogo de poder, desejo, gozo, sedução e encantamento, deve-se explorar todos os seus limites porque ela é parte integrante do ser, nisto implica a aventura do ser também na palavra.

3. Metodologia

A metodologia utilizada na análise do *corpus* consistiu em organizar essas unidades lexicais por estruturas semânticas e procurar elaborar uma síntese do valor dessas lexias em relação ao MST. Partimos da sele-

ção e organização de vários textos para a constituição do campo lexical, seguindo a sequência da edição cronológica. Em seguida, fizemos a compilação das lexias com 03 (três) classificações: 01 (uma) frequência, de 02 (duas) a 04 (quatro) e de 05 (cinco) em diante. Respectivamente, baixa, média e alta frequência.

Inicialmente fizemos uma síntese dos 06 (seis) campos léxicos, de modo que representasse poucas perdas de lexias em relação a estrutura lexical que organiza os textos ou discursos ideologicamente no editado do MST. A análise dos dados segue um parâmetro constitutivo *lato e stricto sensu*, dicionarizado²² de um lado e contextualizado do outro no âmbito do discurso sócio-histórico do MST.

As demais lexias têm o propósito de contextualizar e de compor o valor ideológico no conjunto ou no campo. Para a conclusão da análise componencial. No sentido *stricto sensu* ou dicionarizado, a escolha recaiu sobre o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), isto é por ser bem mais atualizado (BIDERMAN, IN: Oliveira & Isquierdo, 1988, p. 131), apesar dos defeitos constatados por Bidermam “de não se terem fundamentado em critérios lexicológicos, sobretudo o estabelecimento de um conceito linguístico de palavra [...] unidade lexical” (*Id. Ibid.*, p. 137-138).

4. Análise do campo lexical: uma síntese dos editoriais

A organização hierárquica do campo lexical que tem por objetivo orientar o roteiro de análise, seguindo o esquema da estrutura vertical apresentado abaixo.

Essa estrutura vertical do campo léxico é formada de três lexias que representam as ideias-chave de formas hierarquizadas. 1 – Crise; 2 – Brasil e 3 – Partidos.

O arquilexema Crise, do lado direito, tem como subcampo: A – Grande Capital Internacional; A – 1 Bolsas de Valores; A – 2 Política. Do lado esquerdo: A – Acontecer; A – 1 Sem; A – 2 Pior. O lexema.

²² Consideramos aqui o sentido dicionarizado como uma referência que conseguiu se constituir e ser capturada enquanto registro a despeito do que circula desde o cotidiano e senso comum novos sentidos que se constituem na dinâmica social como um contrato sempre aberto para sentidos possíveis.

2 – Brasil, do lado direito tem como subcampo C – F.H.C. que se divide em C – 1 (2°) Mandato; C – 1 – 1 Plano real; C – 2 Neoliberal; C – 2 – 1 Elites; C – 2 – 2 – 1 Brasileiras; C – 3 Subordinação.

C – 4 Política. Já do lado esquerdo: A – Movimentos Populares; A – 1 Explosões; A – 2 Resistência; A – 2 – 1 Nacionalmente; A – 3 Ausência; A – 3 – 1 Fórum. B – M.S.T.; B – 1 Reforma Agrária; B – 1 – 1 Luta, com seus respectivos subcampos; B – 2 Ocupação, e subcampos; B – 3 Projeto, também com subcampos. Conforme no gráfico.

Na base da estrutura vertical, o lexema 3 – Partidos com o campo A – Esquerda; A – 1 (não) Vende; A – 2 (não) Afaga; do lado esquerdo. No centro da base está B – Centro-esquerda. Do lado direito tem-se C Direita: C – 1 Mote.

Os campos lexicais estabelecem relações transversais e verticais entre si, formando dessa forma uma rede de relações semânticas. Essas relações são marcadas por uma linha pontilhada que se inicia com uma barra (-) e termina com uma seta, indicando assim o ponto de partida e o ponto de chegada para definir as inferências e confluências de sentido.

A análise se limitará às unidades lexicais que formam campos e subcampos de caráter relevantes, assim, não abrangerá todas as lexias do Campo Lexical dos editoriais. Contudo, as unidades serão agrupadas, logo após, para análise da lexia em questão. Esse procedimento de agrupamento está organizado em subcampos lexicais.

A partir dos editais, apresentaremos, abaixo, à análise em sentido dicionarizado e em sentido contextual para concluir com as devidas inferências do(s) significado(s) contextualizado.

Da estrutura vertical. O arquilexema 1 – *Crise*²³ (5F)²⁴ :

ABH²⁵ – 6 situação grave em que os acontecimentos da vida social, rompendo padrões tradicionais, perturbam a organização de alguns ou de todos os grupos integrados na sociedade (p. 500).

um segundo mandato seria ainda mais truculento: a necessidade de aprofundamento do modelo [econômico neoliberal, estágio atual do capitalismo] e

²³ As lexias em questão virão sempre em itálico.

²⁴ O número indica a quantidade e a letra F a frequência nos editoriais.

²⁵ ABH para designar o significado no Dicionário do Aurélio, já citado anteriormente.

consequente agravamento da *crise*. (E, 4, 2)²⁶; todos sabem do tamanho da *crise* em que estamos mergulhados e ninguém acredita que a solução possa estar nas mãos dos que *dirigem oficialmente* (grifos nossos) o país. (E,4,4).

O que difere do ABH, é que a crise para o M.S.T. não é um acontecimento casual, eventual ou ainda esporádico, mas uma consequência de uma escolha de sistema político – capitalismo – cujas características são as contradições estruturais da sociedade. “Estas se manifestam em forma de crises sucessivas, ora atenuadas, ora mascaradas”, e ainda graves, mais sempre permanentes. Para o Governo Federal – F.H.C. – é uma questão de equilíbrio financeiro e meramente administrativo. Com isto, esconde o significado político-social e histórico.

A – *Grande Capital internacional* (6F) aparece diversas vezes com a mesma significação. O item ainda não foi lexicalizado por se tratar de lexia complexa. O significado corresponde ao sistema econômico capitalista cuja priorização é o capital, o acúmulo de riqueza por parte de algumas pessoas, grupos e/ou famílias em detrimento da maioria da população. Nessa perspectiva, o ser humano é apenas um “detalhe”. É senso comum que o resultado da aplicação ou participação desse sistema tem como consequências as injustiças e distorções sociais graves.

O modelo econômico adotado pelo capital internacional é aplicado no Brasil pelo governo Fernando Henrique Cardoso (E,1,3); A subordinação ao grande capital internacional permanece a mesma (E,5,1).

A – 1 *Bolsa de Valores* (2F) tem como subcampos: A – 1 – Ásia e A – 1 – 2 Brasil.

ABH – 7. Local onde se reúnem corretoras para essas [venda e compra de ações] operações financeiras. (p.271).

a queda da bolsa da Coréia (E,2,1), No dia 10 de dezembro as bolsas experimentam uma queda (E,4,1).

A expressão *Bolsa de Valores*, neste caso, apresenta um significado pejorativo, pois, é um dos locais onde se manifesta a crise do sistema financeiro internacional com reflexo direto nas classes trabalhadoras, principalmente nas classes dos países em desenvolvimento em que o F.M.I. determina a política.

A – 2 *Política* (6F), modelo, resguardar e privilégios fazem parte deste campo.

²⁶ Para a localização das citações no conjunto dos editoriais, o E significa editorial, primeiro número o editorial, e o segundo, o parágrafo.

ABH – Conjunto de objetivos que informam determinado programa da ação governamental e condicionam sua execução. (p. 1358).

O M.S.T. viram como a última alternativa *política* para solução de seus problemas seculares. (E,3,3), Há um descrédito geral na *política* tradicional e nas instituições. (E,4,4), O Brasil permanece o mesmo, a *política* do governo F.H.C. permanece a mesma crise (E,5,1).

A diferença consiste em que para o M.S.T., a *política* tem um caráter imperativo de programa, cujo objetivo deve contemplar a todos socialmente, sem exclusão social, com um sema a mais, o sema humano, enquanto que para o senso comum tem um significado pejorativo, tendo em vista os programas e projetos políticos executados pelo Governo Federal que beneficiam as elites nacionais e internacionais. Para o M.S.T. tem ainda um significado de projeto político proposital, consciente dos efeitos e consequências para atender outros interesses que não os sociais. As consequências para o Governo são apresentadas como externas ao projeto, contudo, a construção é uma luta política de mobilização e intervenção direta e indireta.

Do mesmo lexema 1- Crise, contudo do lado esquerdo, tem o campo A – *Acontecer* (F3) tem dois subcampos: A – 1 Sem: intervenção, oposição, programa de luta, excluídos; A – 2 Pior: nos, desorganizadamente.

O item lexical tem o mesmo significado no ABH e nos editoriais. Contudo, acrescentam-se 02 (dois) semas com o sentido de deixar ao acaso, sem organização e o segundo com o sentido de intervir organizadamente para transformar, a partir de uma atitude radical a realidade.

Nada *acontecerá* sem uma intervenção organizada... (E,6,1), enfrentar a crise desorganizadamente é o pior que nos pode *acontecer*. (E,4,3).

A segunda unidade lexical na linha vertical, 2 – Brasil, no qual irão sair dois grandes subcampos, A – Movimentos Populares e B – M.S.T.

2 – Brasil (5F):

ABH – indígena do Brasil. 5. Natural ou habitante do Brasil. (p. 283).

Mais do que nunca as forças populares apresentem à nação um projeto para o *Brasil*. (E,2,2), O *Brasil* permanece o mesmo, a política do Governo F.H.C permanece a mesma – sendo a mesma – apenas se aprofundou. (E,5,1), Mas, sendo o mesmo, o *Brasil* é também outro. O Crescimento (...) de oposição de esquerda. (E,5,2).

Ser “indígena” ou “natural” do *Brasil* na voz do M.S.T. assume um significado diverso, é não ter cidadania, ser subordinado aos interesses das elites nacionais e internacionais; ser explorado, não ter projeto social próprio, não ter autonomia. O léxico *Brasil* tem um sentido tam-

bém pejorativo por não reagir a sua subordinação e o M.S.T. diante desse fato constatado propõe um novo projeto a partir das forças populares, com atuação organizada e considerando também o crescimento da força de esquerda. O ABH não faz referência a cidadania, a autonomia a política, a independência, entre outros.

A – *Movimentos Populares* (3F) tem como subcampos A – 1 Explosões; A – 2 Resistência; A – 3 Ausência, sendo que os dois últimos têm subcampos.

Dessa maneira, não possui registro no ABH por se tratar de uma lexia complexa, havendo outras lexias compostas com o lema *movimento*. Das três ocorrências, uma é sinônima, mesma não havendo sinônimo perfeito dentro da mesma estrutura.

Mas do que as *forças populares* apresentem à Nação um projeto para o Brasil (E,2,2), Os *movimentos populares* já indicam uma retomada, em que a experiência vivida no final dos anos 70 é submetida a um crivo crítico. (E,5,4), Utilizando-se a ciência e a tecnologia a serviço de todos e não para manter a dominação entre explorados e exploradores. Foi com esse objetivo que a *Central de Movimentos Populares*, o M.S.T. (E,2,2).

A unidade lexical destaca acima, no senso comum, tem o significado de mobilização de certa camada da sociedade para defender e garantir seus direitos. No texto do M.S.T., *Movimentos populares* têm uma conotação de reação de grandes manifestações, contestações da situação política do país, geralmente tendo como liderança a esquerda – situação que está sendo cada vez menor – e manifestações de lideranças isoladas de grupos sociais distintos. O M.S.T. proclama a unificação dos *movimentos populares*, pois, todos são vítimas do mesmo sistema.

A – 1 *Explosões* (2F), contínuas, localizadas, momentâneas, isoladas, sufocadas e incapazes.

ABH – 3. Fig. Manifestação viva e súbita: *explosão de alegria; explosão de riso*. (p. 744).

As *explosões* momentâneas de massas podem continuar a acontecer, mas a ausência de um fórum (...) que organiza e articule nacionalmente essas insatisfações fará com não passem de *explosões* momentâneas e legalizadas. (E,6,1).

Para o M.S.T. o significado da unidade lexical *Explosões* é uma forma de contestação, protesto sem articulação ampla e sem resultados eficazes devido a falta de uma organização, de um diálogo em forma de projeto constante a respeito das questões políticas do país, e nisto o M.S.T. se propõe, enquanto vanguarda, a catalisar todas as forças explosivas em torno de um projeto único cujo início é um programa de refor-

ma agrária. Ainda subjaz uma crítica aos partidos de esquerda por deixarem de ser a vanguarda dos movimentos populares, e nisto as bandeiras de reivindicações estão pulverizadas, justificando a proposta do M.S.T. No ABH o significado não tem nenhuma conotação política.

A – 2 *Resistência* (1F), com projeto, articulada, organizado; A – 2 – 1 Nacionalmente: com eleição, sem eleição.

ABH – Ao fig. Oposição ou reação opressora (p.1494).

Jornada de trabalho (...) e privatizações que a direita se coloca enquanto programa, e que a ausência de *resistência* facilita ou pelos menos corrobora. (E,6,1).

Para os diversos significados da unidade lexical *resistência*, ABH apresenta um figurativo que coincide com o mesmo utilizado pelo M.S.T. que, por meio de sua ação pragmática, resiste à condição imposta pelo sistema político. Na voz do M.S.T., no quadro dos Movimentos Populares, o sema é de crítica aos próprios Movimentos Populares que estão pulverizados e sem projetos de resistência definidos e ainda sem estarem centralizados ou em sintonia com os demais do país.

A – 3 – *Ausência* (2F); A – 3 – 1 Fórum, frente partidária, organização do povo.

ABH – 2. Falta de comparecimento; falta... inexistência. (p.201).

A *ausência* facilita ou pelo menos corrobora. (E,6,1), As explosões espontâneas de massas, mas a *ausência* de um fórum (E,6,2).

ABH não faz nenhuma acepção de cunho político do termo. Contudo o significado é o mesmo com um sema – M.S.T. – a mais de *ausência* e inexistência de política nacionalmente articulada e organizada com um projeto social de mudança do sistema econômico político do país.

B – M.S.T. (4F) tem como subcampos B – 1 Reforma Agrária, B – 2 Ocupações. B – 3 Projeto. O três possuem subcampos.

ABH apresenta vinte e sete lexias compostas e nenhuma se referindo aos movimentos de trabalhadores quer do campo, quer da cidade e ainda nenhuma acepção de forma geral do termo. Há de se considerar que os movimentos populares do campo ou da cidade são históricos e não tão recentes. Nisto pode-se fazer uma inferência do não registro como uma postura talvez ideológica.

Foi com esse objetivo que as Centrais dos Movimentos Populares, o M.S.T. e a Secretaria Executiva da Terceira Semana Social da igreja reuniram-se em Itaiçu (SP). (E,2,2), O Governo Federal fecha o cerco sobre o sem terra (...) e trava uma batalha de (des)informação, com o objetivo de isolar o

M.S.T. (E,3,1), Sabedor da verdade, e tendo uma situação de extrema desigualdade no campo como seu calcanhar de Aquiles, F.H.C apressa-se a desqualificar o M.S.T. (E,3,4), Os principais meios de comunicação do país, como orquestra afinada, passam a divulgar ‘pesquisas de opinião’ em que o M.S.T. é reprovado pela opinião popular. (E,3,5).

O M.S.T. é um movimento organizado que surgiu no fim da década de 1970 para discutir a questão dos Sem Terra, uma vez que os governos não se preocuparam com a distribuição de terras no Brasil. Diante dessa constatação, o movimento, uma vez centralizado, passou a agir ocupando terras improdutivas e/ou grilhadas ou ainda em disputa, com o objetivo de pressionar os Governos para fazer a Reforma Agrária e os assentamentos. Com isso o M.S.T. está alcançando objetivos consideráveis pela sua atuação. O importante é o envolvimento da nação no debate amplo sobre a questão da terra. Apesar de ser uma prática de enfrentamento conflituosa, o movimento está crescendo e dialogando com os diversos segmentos sociais. A bandeira da Reforma Agrária está congregando outros segmentos sociais também excluídos socialmente.

B – 1 *Reforma Agrária* (6F) tem como subcampo B – 1 – 1 Luta com outros subcampos.

ABH *Reforma agrária*, revisão da estrutura agrária dum país com vistas a uma distribuição equitativa de terra e renda agrícola. (p. 1422).

Lançamos [a revista] como instrumentos de comunicação e diálogo não apenas com os sem terra, mas com todos aqueles que apoiam ou simpatizam com nossa luta pela reforma agrária. (E,1,1), *Reforma agrária* uma luta de todos. (E,1,3), Raul Jungmam, numa hábil jogada de marketing, respondendo o apelo do papa João Paulo II, entregava-lhe os números da *reforma agrária oficial* [itálico do texto] . Onalício Barros (...) e Valentin Serra (...) eram brutalmente assassinados por sua luta pela *reforma agrária* real (E,3,4), As posições assumidas pelos movimentos são contestadas, porque, segundo eles [os principais meios de comunicação], transcenderam as luta pela *reforma agrária*, como se fazer política ou simplesmente ter o direito e intervir nos destinos da nação fosse prerrogativas de alguns iludidos(E,3,5).

ABH apresenta a unidade lexical *Reforma Agrária* como “revisão” e “distribuição”, mas não a relaciona à questão estrutural política, como se a estrutura agrária estivesse desvinculada de quadro político secular maior. Por outro lado, na voz do M.S.T. a Reforma Agrária assume um significado muito mais amplo que diz respeito, não só aos sem terra, mais também aos que vivem nas cidades. Afinal, a reforma agrária também tem o significado de luta, conflito, morte, dignidade, cidadania, humanidade, desenvolvimento, por isso é extremamente político. Isso implica não em uma mudança estrutural agrária, mas sim em uma mudança estrutural de sistema, em que o ser humano seja o centro das intenções e

ações sociais e não o sendo o capital, um sistema justo, social, o que é o oposto do que preceitua hoje no Brasil.

B – 1 – 1 *Luta* (10F), B – 1 – 1 – 1 marcharam, B – 1 – 1 – 2 Excluídos, B – 1 – 1 – 3 Política, B – 1 – 1 – 4 De todos.

ABH 3. Peleja, batalha, guerra: lutas civis. 4. Antagonismo entre forças contrárias; conflito (...) lutas de classes. (p. 1054).

Onalício Barros (...) e Valentin Serra (...) eram brutalmente assassinados por sua *luta* pela reforma agrária *real*. (E,3,5), *Luta* pela transformação da realidade no campo. (E6,4), E não há dúvida de que o povo amplia sua organização no bojo de movimentos e *lutas* em torno de objetivos que avançam durante o processo. (E,6,4).

Nos editoriais, considerei a unidade lexical *luta*, a título de frequência e no mesmo sentido as variantes ou formas como *luta*, *lutas*, *lutar*, *lutando* por terem o mesmo significado nos textos, muito embora sendo derivadas e sinônimas.

O significado tanto no ABH, como no M.S.T. são os mesmos. Entretanto, no ABH aparece de forma implícita – *lutas* de classe –, sendo que no M.S.T. existe um sema a mais – política – de forma explícita; *luta* política de interesses de classe derivada dos antagonismos históricos que se apresentaram como *intocáveis* (grifo nosso) historicamente.

B – 1 – 1 – 1 *Marcharam* (1F), caminhada, popular, capitais, cidade, estradas, avenidas, ruas e praças.

ABH – 6. Sequência, sucessão: a marcha dos acontecimentos. (p.1090).

De 3 de agosto a 7 de setembro, sem terra partiram de mais de 70 pontos distintos e *marcharam* por milhares de municípios em direção às Capitais, culminando com o Grito dos Excluídos. (E,4,4).

ABH não explicita o tipo de acontecimentos: se são cívicos ou comemorativos, pois para o M.S.T. *marcharam* assume o significado de protesto político organizado contra o Governo Federal para reivindicar justiça social, distribuição de renda, ou seja, a estruturação da Reforma Agrária, de fato, com todas as implicaturas necessárias. *Marcharam* ainda reflete um sentido de pré-disposição para o enfrentamento não só dos Sem Terra mais de todos os excluídos.

B 1 – 1 – 2 *Excluídos* (3F), homens, mulheres, brasileiros, brasileiras, explorados, sem terra, trabalhadores rurais, trabalhadoras rurais.

ABH – Que é objeto de exclusão. (p.739).

Novas hordas de *excluídos* (aqueles que o sistema inclui através da miséria) inundarão as ruas (...) (E,4,1), Marcharam (...) culminando no Grito dos *Excluídos*. (E,4,4)

O significado que o M.S.T. imprime a *excluídos* é totalmente contrário ao do ABH, um significado diverso, pois o dicionarista apresenta a unidade lexical como “objeto de exclusão” e nenhuma acepção a pessoas, enquanto para o M.S.T. tem um caráter político sócio-histórico sendo consequência de um processo consciente imposto pelas elites, representantes do sistema. Após explorar o trabalhador (campo ou operário) o “descarta”, deixando a margem da sociedade um grande contingente de pessoas, tratadas como *coisas e objetos* (grifo nosso).

B – 1 – 1 – 3 *Política* (7F), intervenção, manifestação, classe, agir, reação e força.

ABH – 6. Princípio doutrinário que caracteriza a estrutura constitucional do estado. 7. Posição ideológica a respeito dos fins do estado. (p. 1538).

O M.S.T. (...) viram [massas trabalhadoras] como última alternativa a luta *política* para o solução de seus problemas seculares. (E,3,3), A luta pela reforma agrária, como se fazer política (E,3,5), A política do governo F.H.C. permanece a mesma (...) apenas aprofundou (E,5,1).

ABH não esclarece que o item lexical *política*, além de ser um espaço de princípio “doutrinário” é totalmente uma *posição ideológica* é uma atitude ideologicamente definida de confronto, de interesses sociais marcados (grifo nosso). Para o M.S.T. significa uma ação pragmática, eficaz – mesmo fora dos parâmetros da lei – que os partidos e políticos ditos de esquerda, que se apresentam como defensores dos direitos sociais do povo ainda não conseguiram avançar e materializar seus ideais, por estarem numa esfera “burocrática e legalista” em que o sistema domina e reformula de acordo com os seus interesses. Diante disso, os trabalhadores e os movimentos sociais organizados não têm mais expectativas legalistas, na forma da lei, para esperar pelos seus ditos representantes. Ainda para o M.S.T. é um posicionamento teórico provido de prática – ocupação de terras.

B – 1 - 1 – 4 *De Todos* (6F), nação, campo, cidade, cidadãos, trabalhadores, simpatizam.

ABH apresenta no singular com o significado de totalidade, já no lema *todos* "todas as pessoas; toda gente, todo mundo" (p. 1658). Contudo, a *lexia de todos* não é registrada pelos autos. Diante disso, procedi a uma verificação fragmentada sem considerar a *priori* a *lexia de* que de certa forma serve aos propósitos.

É preciso avançar para que acreditemos ser a peregrinação do homem sobre a terra, a busca do bem-estar *de todos*. (E,2,2), A ciência e a tecnologia a serviço de todos e não para manter a dominação entre explorados e exploradores (E,2,2), Reforma agrária, uma luta de todos. (E,1,3,).

O significado abonado pelo ABH e o M.S.T. coincide, no entanto o do M.S.T. apresenta o sema político-ideológico com três significados. União dos Sem Terra face ao problema comum e sendo a única solução; união dos menos privilegiados socialmente que estão em estado de miséria; os trabalhadores e os excluídos que estão fora da escala social. Isto tudo implica que o significado da lexia complexa *de todos* representa uma proposta de união destes segmentos para enfrentamento direto – ação esta que o próprio M.S.T. vem efetuando com frequência com o sistema, com o intuito de substituí-lo por outro em que não haja discrepâncias sustentadas pelo sistema, representadas e mantidas pelo atual Governo Federal.

B – 2 *Ocupação* (1F), B – 2 1 terra, B – 2 – 2 organizada; somente o último tem subcampos.

ABH – 1. Ato de ocupar, ou de apoderar-se de algo, posse... (p. 1214)

Aproxima-se as eleições e o Governo Federal (...) dificulta as negociações, impede novas ocupações de terras improdutivas (E,3,1),

Quando se contextualiza o item lexical *ocupação* deixa de ser um ato passivo apenas apresentado pelo ABH como simplesmente "apoderar ou ocupar". A *ocupação* para o M.S.T. tem um significado de disputa – porque já está ocupada – de espaço localizada no tempo e no espaço e com o sema produzir extraído da terra. Só se ocupa com um propósito, no caso do M.S.T., um propósito coletivo e social. Ainda significa um ato político, um desafio às instituições vigentes, pressão social e ato com intuito de resgatar a cidadania.

B – 2 – 1 *Terras* (3F), sem terra, improdutivas, governo; B – 2 -1 – 1 Direito; B – 2 – 1 – 2 Distribuição. Os dois últimos são subcampos.

ABH – apresenta diversos significados da lexia simples e composta. Contudo, apresenta como 7. Localidade, lugar (...) 10. Propriedade rústica de tamanho considerável (p. 1668).

Está é uma causa dos que lutam lidam diretamente com a *terra*. (E,1,2), Impedir novas ocupações de *terras* improdutivas (E,3,1), É preciso avançar para que o acreditemos ser a peregrinação do homem sobre a *terra* a busca do bem-estar (E,2,2).

O significado da unidade lexical *terra* assume no M.S.T. um sentido totalmente diverso, de causa, luta, vida, trabalho, identidade e morte.

Outros significados como função social, divisão de renda são arrolados pelo M.S.T. quando se referem à terra como espaço de disputa, revestida de cunho ideológico, ligada diretamente ao espaço político-histórico.

B – 2 – 1 – 1 *Direito* (4F), cidadão, luta, trabalho e vida.

ABH – 9. Aquilo que é justo, reto, conforme a lei... *direito individual*. Relativo a tudo quanto se refere à dignidade da pessoa humana, tal como a vida, a liberdade, a segurança (p.594 – 595).

Simplemente Ter o direito de intervir nos destinos da nação... (E,3,5), Resistir significa... impedir perdas dos direitos conquistados (E,2,2).

Direito para o M.S.T. e os movimentos populares, antes de mais nada, significa uma conquista histórica de caráter político que pressupõe uma luta para adquirir e outras para a manutenção. É uma relação dialéctica permanente de avanços e retrocessos. O "justo, reto, dignidade, entre outros", arrolados por ABH é apresentado de forma passiva, contemplativa, desprovida do significado de luta política, mensuração de forças e antagonismos. ABH não faz nenhuma menção que o *direito* nunca é dado simplesmente por ser *direito* e sim imposto por ser um espaço político-ideológico-dialético.

B – 2 – 1 – 2 *Distribuição* (1F), riquezas, igualitária e sem excluídos.

ABH – "ato ou efeito de distribuir, repartição" (p. 601).

Um projeto alternativo (...) com geração de renda, e distribuição igualitária das riquezas produzidas (E, 2,2).

Distribuição implica para o M.S.T. – e nisso está o significado – relação entre dominado e dominador, precede uma sociedade injusta, desigual e a justiça e a igualdade impõem disputa e luta política que estão diretamente relacionadas com as riquezas produzidas que poucos usufruem, explicitando a existência de excluídos do processo de consumo elementar. O significado de *distribuição* assume diversos sentidos, dependendo de quem o utiliza, e claro, do espaço da proclamação.

B – 2 – 2 *Organizada* (3F), processo, país, luta, objetivo, força e solução. A lexia nos editoriais se apresenta com variações sinonímicas no mesmo nível, situação que o próprio contexto abona (organizadas e organizadamente). Contudo o sentido é o mesmo; de organização.

No ABH está no masculino que é uma tendência das entradas nos dicionários; e apresenta o significado de "Ordenado, metódico." (p. 1232)

Nada acontecerá sem uma intervenção *organizada* nacionalmente da oposição de esquerda. (E,6,1), Resistir significa agir *organizadamente* (...) implica na ação *organizada* (E,6,4).

Organizada está relacionada ao significado de conjunto, união, coesão, prática em grupo, de forma alinhada para um possível confronto por meio de um processo histórico-político atual com fins e objetivos comuns. Ainda com um sema de instituição, isto é, na voz do M.S.T. que se propõe enquanto vanguarda e deixa uma crítica aos partidos de esquerda, já no ABH refere-se a uma organização e métodos de forma passiva.

B – 3 *Projeto* (11F), B – 3 – 1 Alternativo, B – 3 – 2 Estrutura fundiária e B – 3 – 3 Construir.

ABH – "1. Ideia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro; plano, intento, de signo" (p. 1400).

É hora de construir um *projeto* nacional efetivamente novo (E,1,3), Mais do que nunca as forças populares apresente um *projeto* para o Brasil. (E,4,1), Nós continuaremos a resistir e a construir nosso *projeto*., (E,6,5).

O significado é o mesmo, contudo, ABH não faz menção política, ficando só no formalismo do significado, enquanto o M.S.T., movimento nascido de uma situação sócio-histórica, acrescenta – como em todos os itens lexicais marcadamente linguístico-ideológicos – a questão política como aqui e agora, além de ser um embate de forças opositoras de caráter inconciliáveis. O *projeto* por construir impõe a substituição estrutural que vigora no país e somente pelas forças populares e pelos partidos, legitimamente de esquerda, podem por em marcha ou construir esse *projeto*.

B – 3 – 1 *Alternativo* (2F), nacional, transformação, nação, firme, legítimo, avanço e oposição.

ABH – 3. Diz-se das coisas que se pode escolher a que mais convenha. (p.93).

Um *projeto alternativo*, mas que apresente de forma concreta desenvolvimento das forças produtivas (E,2,2), Massas trabalhadoras que viram como última alternativa a luta política para a solução de seus problemas seculares. (E,3,3).

Neste caso, os significados são distintos na medida em que, para ABH, as questões estão postas de forma objetiva, no entanto, para o M.S.T., primeiro é necessário percebê-las: perceber o antagonismo social de maneira clara como questão política planejada. Ainda para o M.S.T., o significado de *alternativo* impõe primeiro compreender o fato objetivo, social, político no qual o sujeito está envolvido, para depois propor uma substituição que se dá no campo da pragmática, confronto político-ideológico, muito raramente pacífico. O M.S.T. propõe uma *alternativa*

como saída, para movimentos populares oprimidos, marginalizadas, a reversão do quadro social.

B – 3 – 2 *Estrutura Fundiária* (1F), Brasil e todos.

ABH apresenta várias lexias compostas formadas com o item estrutura, mas *estrutura fundiária* não tem nem uma acepção aproximada ou implícita, ou seja, não tem registro.

Um projeto nacional efetivamente novo e que para tanto, implica necessariamente uma nova *estrutura fundiária* para o país. (E,1,3).

Estrutura fundiária difere de reforma agrária que, por sua vez, é uma das bandeiras, visto que a reforma agrária não implica necessariamente afetar a estrutura do sistema econômico político, com isso seria uma bandeira inicial, para abrir um debate amplo sobre questões relacionadas a terra com mais profundidade. Em uma concepção marxista, reforma agrária é questão ultrapassada, enquanto que *estrutura fundiária* significa alteração estrutural do sistema político de distribuição das riquezas. Basta lembrar o *esforço* (grifos nossos) que foi, para os movimentos populares, imprimir na Constituição Brasileira "a função social da terra". O seu cumprimento depende de uma estrutura política e sistêmica que garanta um novo projeto, visto que a atual dialoga com as grandes Capitâneas da época do Brasil Colonial. Concluindo, estrutura fundiária implica em um novo sistema político social, enquanto que a reforma agrária está na superfície do problema.

B – 3 – 3 *Construir* (3F), é urgente, conquistas, reação, todos (afeta), vida e novas (ocupações).

ABH – 3. Formar, conceber, elaborar. (p. 461).

Seja por afetar a todos [a causa da terra] diretamente no que diz respeito às condições materiais (objetivas) de vida, seja também ética de *construir* uma Nação livre, rica e justa. (E,1,2), É hora de *construir* um projeto nacional (E,1,3), Nós continuaremos a resistir e a *construir* nosso projeto. (E,6,5).

O significado é o mesmo do ABH, mas este não se refere em nenhum momento a conotação política, ideológica enquanto, no M.S.T., essas são as marcas ou semas em relação ao significado de *construir* em substituição ao que não serve mais *por não dar conta* de atingir a todos de forma igualitária (grifos nossos). Nisso o próprio M.S.T. – independente dos movimentos populares e partidos, quer de oposição, quer de esquerda – está pondo em marcha a construção daquilo que acredita ser essencial para o próprio movimento e para o país.

Retomando o lexema 2 – Brasil, do lado direito, que tem como subcampo C – *F.H.C. (7F)*, este por sua vez tem outros subcampos. C – 1 (2º Mandato, C – 2 Neoliberal, C – 3 Subordinação, C – 4 Política. Os dois primeiros têm subcampos.

F.H.C. é uma sigla que comumente designa o nome do presidente Fernando Henrique Cardoso, procedimento que não é exclusivo do M.S.T. e sim da imprensa escrita, falada ou televisiva. O presidente também não é único a ser reconhecido por sigla, já que essa forma de apresentação aplica-se de forma geral aos políticos. Tendo em vista esse fato, o ABH não tem registro, pois F.H.C. pode ser lexicalizada ou não, dependendo de sua importância histórica. Enquanto lexia complexa, tem um significado de representante legítimo institucionalmente como Presidente da República, chefe maior da nação brasileira eleito pelo voto direto, não importando as condições.

F.H.C. apressa-se a desqualificar o M.S.T. como legítimo movimento (E3,3), A reeleição de F.H.C., e para a nova fase de desmonte da economia brasileira, (E,4,1), se o primeiro mandato de F.H.C. não primou pela democracia (...) um segundo mandato seria ainda mais truculento (E,4,2), A política do governo F.H.C. permanece a mesma crise (...) a subordinação ao grande capital internacional. (E,5,1).

Na voz do M.S.T., o significado é pejorativo, não assume a extensão institucionalizada, além de ter como agravante o fato de o Presidente ter sido um militante político e sociólogo de atuação de esquerda. Isso o torna – perante seus pares de outrora, os movimentos populares de esquerda e diante da opinião pública de uma forma geral – um militante que abandonou a causa que tanto defendeu, sendo esse aspecto reconhecido internacionalmente, ou seja, no popular foi considerado um “viracasca e mais duro ainda, um traidor”. Essas considerações são necessárias até para compreender o significado para o M.S.T.

Enquanto Presidente do Brasil, o significado é de reducionismo, uma vez que ao assumir outras posições ideológicas, F.H.C. torna-se, meramente, um representante das elites nacionais e internacionais. Fato que implica em subordinação, falta de autonomia política, sendo mais um representante dos interesses internacionais – aliado às elites brasileiras – do que representante dos interesses maiores da população brasileira.

C – 1 (2) *Mandato* (1F), (33%) votos, “bola toda”, novo-mas-o mesmo, C – 1 – 1 Plano Real, plano econômico, política compensatória e aprofundou. Somente Plano real forma um subcampo.

ABH – 4. Poderes políticos outorgados pelo povo a um cidadão, por meio do voto, para que governe a nação (p.1076).

Um segundo *mandato* seria ainda mais violento (E,4,1).

A lexia *mandato* apresenta o mesmo significado em relação ao M.S.T., sendo que este a concebe como um poder para legislar e defender os interesses nacionais e da maioria da população, uma vez que governante/presidente é o legítimo representante do povo. Uma vez eleito, isso não se verifica na prática, pois o presidente geralmente adota uma postura que acaba por defender interesses de grandes grupos financeiros e políticos que dão sustentação ao seu mandato, desta forma transviando o significado de *mandato* legítimo outorgado pelo povo.

C – 2 *Neoliberal* (1F), projeto, pacote, dos de sempre, C – 2 – 1 Elites, desmonte, privatizar, desnacionalizar e economia. Somente Elite forma um sub-campo.

ABH – não registra o lexema neoliberal, no entanto tem a entrada como *liberal* que só faremos uso por aproximação da significação. 2. Que é partidário do liberalismo (1), ou que nele se funda: político liberal; doutrina liberal (p. 1028).

Ainda há muito que vender, privatizar e desnacionalizar antes do armagedon. O apocalipse do projeto *neoliberal* virá (E,4,1).

A partir do prefixo *neo* – novo – mais a unidade lexical *liberal*, forma-se a palavra *neoliberal* cuja relevância doutrinária implica um estágio superior do liberalismo. Representa também uma nova fase do Capitalismo, onde os grandes grupos financeiros controlam a economia, impondo aos países, por influência direta – o F.M.I – ou indireta – a venda das estatais – mesmo que estratégicas para a nação – para a economia privada. Dessa forma, perde além do patrimônio, a função social, já que sempre causa demissão em massa, uma vez também que a iniciativa privada está preocupada com o lucro em si e caso faça concessões é tão somente visando uma maior produção por parte do funcionário. Isso acarreta maior produtividade com número menor de funcionário, levando a uma competição social quase que desumana, em que o ser vale não o que é enquanto ser, mas o que representa em termos de produção e de lucro privado.

Para o M.S.T., o significado está baseado na ambição extremada do lucro, no acúmulo descomunal de poder financeiro, situação em que o ser humano é reduzido “a uma peça de jogo” em que o lucro é o fundamental, o valor da vida é banalizado. Essa constatação está nas grandes massas de excluídos socialmente numa época em que a tecnologia e a ci-

ência avançam a passos largos, fato esse que poderia tornar a sociedade justa e igualitária, todavia, esse desenvolvimento está nas mãos dos grandes grupos financeiros que o utilizam para manter a relação de dominado e dominador.

C – 3 *Subordinação* (1F), subserviência, equívoco político, imobilismo e privilégios.

ABH – Ato ou efeito de subordinação (...) 2. Estado de dependência e obediência (...) submissão. (p. 1621).

Findas as eleições (...) a *subordinação* ao grande capital internacional permanece a mesma – apenas se agravou. (E,5,1).

O significado arrolado por ABH é o mesmo sentido em relação ao M.S.T., entretanto é uma submissão política de um país por meio de seus *representantes maiores* (grifo nosso). É uma opção/determinação ideológica assumida, com perda de autonomia e identidade política, levando ao aprofundamento e descaracterização do sentido Nação enquanto independência política e econômica.

C – 4 *Política* (7F), incompetência, arrogante, armagedon, apocalipse e barbárie.

ABH – Conjunto de objetivos que informam determinado programa da ação governamental e condicionam sua execução. (p. 1358).

E ao que tudo indica, não existe mais condições – e menos ainda vontade *política* – sequer para aplicação das chamadas *política* compensatórias (E,4,1), Segundo eles [?], transcenderam a luta pela reforma agrária, com o se fazer política (E,3,5).

A execução do “conjunto de objetivos”, segundo ABH, deixa transparecer uma condição meramente administrativa. Para o M.S.T. o significado é de uma relação de interesses de classe, de representação ideológica e não burocrática e o executar um conjunto de objetivos ou atividades não é uma situação aleatória; sempre visa o benefício mesmo que *mascaradamente* de certos setores sociais (grifo nosso). A questão da reforma agrária – a saúde, a educação, entre outras – deixa evidente o significado da palavra política. Basta citar que a bancada que sustenta o Governo Federal é composta por um número bastante razoável de representantes (deputados e senadores) de grandes latifundiários e de grandes grupos nacionais com os quais o Presidente mantém compromissos. E isso se reflete nos itens lexicais deste subcampo de F.H.C.

Na base vertical do gráfico, está o item lexical 3 – *Partidos*. Por representar ou ter menor importância no bojo contextual dos editoriais do M.S.T., esse fato não é aleatório, é a significação ou valoração dada aos

partidos por sua atuação ou pela relevância diante do quadro nacional, pois há uma pulverização partidária e um esvaziamento de propostas não definidas ideologicamente como o próprio M.S.T. faz referência. Não é difícil de constatar o quanto os partidos se tornaram órgão burocráticos, visto que os eleitores votam, em sua grande maioria, no candidato e não no partido. Elegem governador, prefeito e presidente, no entanto estes não conseguem fazer uma maioria parlamentar. Para ilustrar cito o caso de Mato Grosso do Sul que elegeu o Governador e dois deputados apenas. Nisso há uma grande contradição e falta de coerência por parte do eleitor, contudo a responsabilidade pertence aos partidos que não têm perante a grande maioria dos eleitores uma proposta objetiva enquanto projeto. Portanto, é possível concluir este ponto afirmando que todos os partidos estão esvaziados de projetos político-ideológicos em que o eleitor possa se identificar enquanto sujeito engajado. Referimo-nos aos partidos de centro-esquerda, porque os de direita sempre deixam claro seus propósitos.

3 – *Partidos* (3F), A – Esquerda (do lado esquerdo); B – Centro-esquerda (na base da linha vertical); C – Direita (do lado direito).

ABH – 3. Organização, cujos membros programam e realizam uma ação com fins comuns políticos e sociais (p. 1274).

E os *partidos* de esquerda estão no dessa avaliação [crivo crítico] (E,5,4), Mas ausência de um fórum (partido, frente partidária ou de organizações do povo, ou etc.) que organiza e articule nacionalmente essas insatisfações (E,6,2).

ABH define bem “programa de ação” e “políticas sociais”. Os programas são bandeiras a serem executadas em uma disputa de forças políticas materializadas na prática, como ação propriamente dita, segundo o M.S.T. Os significados nos editais deixam evidenciar um esvaziamento de programas e ações de políticas sociais dos partidos, isto não entendido como programas de assistencialismo ou de bons administradores políticos. Dessa forma, não têm razão, uma vez que o espaço político sempre atende a um objetivo maior do que o de administrar de forma competente. O que caracteriza os *partidos* são seus suportes ideológicos, sua identidade com determinado segmento social. O significado para o M.S.T. deixa isso claro, quando proclama não só “*partidos* ou frente *partidárias*, mais também movimentos e organizações do povo”. É uma crítica ao distanciamento entre o discurso e a prática, além de os *partidos* de esquerda reduzirem sua prática somente ao âmbito institucional legalista. Prática essa que historicamente já demonstrou e vem demonstrando sua ineficácia e capitulação diante do sistema.

A lexia *partido* está cada vez mais sem conteúdo ideológico em relação aquilo que a fez ser nos anos 1960, 1970 e 1980 o que não é mais hoje. Isto representa, de certa forma, um *risco e perigo* (grifos nossos) uma vez que banaliza até os *partidos* de esquerda. Podemos afirmar que há, dessa forma, perda da identidade ideológica, pois os partidos de esquerda deixam de ser referência, confluência de bandeiras sociais, conforme é citado no edital número seis que “faremos bons governos e em 2002 teremos forças para eleger o Presidente etc., etc.. Além do proverbial bom-mocismo que assola amplos setores da oposição – no atual quadro, para além de equívocos políticos, dizem intenções de colaboração de classe.”

Nessa longa citação, porém necessária, fica clara a crítica do M.S.T. e a confirmação de há um esvaziamento do conteúdo ideológico. Quando nos referimos à esquerda, é ao seu conteúdo ideológico que fazemos menção e tão somente no sentido mais restrito do termo de cunho puramente marxista, fora disso, é desvio e abandono ideológico das causas primeiras em que se fundaram os partidos de esquerda. Esse desvio e abandono, a meu ver, é uma traição ideológica às massas trabalhadoras e oprimidas que o próprio M.S.T. denuncia por meio das lexias “articulação, projeto, resistência ,organização do povo, movimento populares, explosões, fórum, diálogo, construir”, entre outras.

Certos compromissos foram abandonados e esse abandono por parte dos partidos de esquerda não é um mero acaso, é antes de tudo um desvio ideológico, nisto o campo léxico A – *Movimentos populares* denuncia, com clareza. Concluímos este ponto extenso com as palavras de Eagleton (1977): “O abandono da noção de ideologia [sentido marxista] está relacionada como uma hesitação política muito disseminada entre setores inteiros da antiga esquerda revolucionária, ante um capitalismo temporariamente na ofensiva, iniciou uma retirada *constante e envergonhada* das questões ‘metafísicas’ como luta de classe e modos de produção, ação revolucionária” (grifos nossos) (*Id. Ibid.*, p. 12).

A – *Esquerda* (6F), A – 1 (não) Vende e A – 2 (não) afaga. Ambos são subcampos.

ABH – 3. Parte da assembleia que fica a esquerda do presidente 5. *Ciência Política* conjunto de indivíduos ou grupos políticos partidários de uma reforma ou revolução socialista (...) esquerda [opõem-se a direita (...) aos conservadores.] (p.710).

Nada acontecerá sem uma intervenção organizada nacionalmente da oposição de *esquerda*. (E,6,1), A grande quantidade de abstenções, votos nulos e brancos (...) pode e deve servir também de aviso à oposição em que à *esquer-*

da em particular (E,5,3), A indústria da afirmação de que a *esquerda* não tem projeto é que vem sendo o mote para o imobilismo (E,6,3).

O significado de *esquerda* para o M.S.T. está esvaziado de sentido uma vez que o projeto está desvinculado das ações políticas, que nas décadas de 1960, 1970, 1980 e início dos anos 1990 apresentava mais clareza e objetividade, era de fato uma oposição de princípios de “revolução socialista” conforme ABH. Havia uma prática contundente. Para o M.S.T., a *esquerda* se transmudou e virou reformista do sistema, prática política ineficaz, esvaziada de programa de transformação social. Diante dessa transformação, o M.S.T. se coloca como única alternativa, única vanguarda política perante as *esquerdas*, tentando ainda resgatar alguns segmentos genuinamente de *esquerda*.

É importante ressaltar as diferenças do significado de duas lexias: *oposição* e *esquerda*. A primeira significa estar contra e não importa a questão partidária e ideológica; por outro lado, para a segunda importa preponderantemente a questão ideológica e partidária. Nesse aspecto, o M.S.T. não é oposição e sim *esquerda* daquilo que já foi *esquerda*, um dia, no país, pois propõe a substituição do sistema e não a reforma política defendida pela *esquerda* atual. A este propósito, os partidos chamados de *esquerda* constantemente abrem mão dos pressupostos socialistas em troca das benesses do Governo Federal, havendo uma perda de identidade política, como alerta o M.S.T.

B – *Centro-esquerda* (1F), governo, F.H.C. e depurados.

ABH não registra a lexia composta *centro-esquerda*, fato que causa estranheza. No entanto, o uso dela é corrente na imprensa escrita, falada e televisiva. Seu significado é um tanto escorregadio, mais se refere aos políticos ou partidos que se posicionam entre as ideologias conservadoras – de direita – e as ideologias de esquerda – os moderados. A lexia pressupõe que é uma aproximação de alguns setores da esquerda com alguns setores da direita, estes chamados de progressistas, mas não corresponde em nenhum momento a uma prática definida e diferenciada. A definição e significado é apenas teórica e tem a finalidade de mascarar os interesses de uma prática de direita.

A esquerda não tem projeto (...) somado ao delírio de que é possível um Governo de *centro-esquerda* encabeçado por F.H.C. e seus tucanos e depurados ACM e Cia (...) de que faremos bons governos e em 2002 teremos forças (...) para eleger o presidente. (E,6,3).

O significado de *centro-esquerda* para o M.S.T. é um “delírio” por representar algo circunstancial e não de princípio ideológico demar-

cado. Centro-esquerda se confunde com a direita, travestida de uma prática oportunista.

C – *Direita* (2F), ACM e Cia.

ABH – 4. Grupo de parlamentar (...) tradicionalmente constituído por elementos de partidos conservadores 7. Regime político de caráter conservador.

Fomos informados sobre as ameaças da extrema-*direita* contra o Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro. (E,6,6), Para os trabalhadores e para o povo, que irão perdendo (...) jornada de trabalho, férias, 13^o salário e outras flexibilização e privatizações que a *direita* se coloca enquanto programa, e que na ausência de resistência facilita ou pelo menos corrobora. (E,6,1).

No ABH o termo *conservador* representa um eufemismo em relação ao significado pragmático. O significado de *direita*, em relação a partido político, tem como programa a manutenção de uma estrutura social secular de privilégios historicamente defendidos e que no Brasil teve como seu representante maior “o Senador Antônio Carlos Magalhães-ACM e Cia”, base do governo F.H.C. que afirmava ser de centro-esquerda, uma contradição não casual, pelo contrário, um projeto político delineado.

Para o M.S.T., além das considerações acima, tem um significado de sistema de opressão, desigualdade social, representando um projeto que beneficia apenas uma minoria. A unidade lexical *direita* tem um sentido plenamente pejorativo e ofensivo.

5. Considerações finais

A análise das unidades lexicais a partir do significado literal e contextual utilizado pelo M.S.T. demonstrou o seu caráter viril e ideológico. O corte vertical, tendo o arquilexema *crise* como ponto, é a representação da bipolaridade lexical. De um lado, campos e subcampos de lexias que fazem parte de um determinado grupo que se deixa revelar, do outro lado, as lexias que o M.S.T. catalisa e procura desnudar com diversas inferências, demonstrando a visão do M.S.T. sobre si mesmo e sobre a sociedade. Pontua, por sua vez, suas propostas para essa mesma sociedade com projetos de mudança socioideológica. Um dado relevante é que o M.S.T. não se apresenta como corporativista, mas como catalisador social dos marginalizados e futuros marginalizados da terra e da fábrica, entre outros, evidenciando a originalidade e a legitimidade do movimento.

Dessa forma, é possível afirmar que entre as unidades lexicais e o discurso do M.S.T. o que há é um espaço de conflito fronteiro muito bem estabelecido. O conceito de *fronteira* defendido por Martins (1997) é o que mais se aproxima dessa relação, pois na concepção desse autor:

[...] a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso o que faz dela uma realidade singular. A primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e de visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas, pois cada um desses grupos está situado diversamente no tempo da história (MARTINS, 1997, p. 150-151).

Concluimos com Matoré (1973), que a palavra transmite o conceito – este é (real) dinâmico e fluente [...] A palavra é uma ferramenta de compreensão social (*Id. Ibid.*, p. 39).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, MIKHAIL. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALDINGER, KURT. *Teoria semântica*. Hacia una semántica moderna. Madrid: Alcalá, 1970.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livro Técnico e Científico, 1978.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BUZZI, Arcangelo. *O ser e a linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1984.

COSERIU, Eugenio. *O homem e sua linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Carlos: UNESP/Boitempo, 1977.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino do português*. Trad. Rodolfo Ilari. Coimbra-Portugal: Almedina, 1974.

GUIRAUD, Pierre. *A semântica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1980.

HALL, Stuart. *Da diáspora*. Identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MATORÉ, George. *Palavra testemunha*. Larousse, s/s.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico*. Lexicologia, lexicografia e terminologia. Campo Grande: UFMS, 1988.

POTTIER, Bernard. *Linguística geral: teoria e descrição*. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

RECTO, Monica; YUNES, Eliana. *Manual de semântica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

LICENCIATURA EM ESPANHOL NA REDE FEDERAL: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS DE ENSINO

Antonio Ferreira da Silva Júnior (CEFET-RJ/PUC-SP)
afjrespanhol@ig.com.br

Desde sua aprovação e expansão aos todos os estados da Federação, a partir de 1909, as escolas federais da rede federal de educação profissional e tecnológica, passaram por diferentes nomenclaturas. Em 1937, são conhecidas como liceus industriais e em 1942, como escolas técnicas. Em 1959, essas escolas são federalizadas. Em 1972 surgem os colégios agrícolas e, em 1979, as escolas agrotécnicas federais. No ano de 1978 ocorre a primeira transformação de algumas escolas técnicas federais em CEFET. Essa mudança representou um marco na educação brasileira. Em 2005, o CEFET-PR transforma-se na primeira universidade tecnológica federal do país (UTFPR) e, recentemente, em 2008, acompanhamos a lei de transformação dos CEFET em institutos federais de educação, ciência e tecnologia²⁷ (criados pela lei 11.892/2008). Este decreto determina a necessidade de cada instituto federal oferecer pelo menos 20% (vinte por cento)²⁸ do total de suas vagas em cursos de licenciatura, provocando uma discussão interna na busca por um entendimento da “nova” missão institucional atribuída a essas instituições.

A transformação dos CEFET em institutos federais não foi uma medida governamental obrigatória, no entanto, podemos dizer que foi quase unânime²⁹. Tal mudança acarretou novamente em uma mudança identitária dessas “escolas” e, inclusive, o fortalecimento e a padronização de uma identidade visual para a rede federal de ensino. De acordo com o decreto de criação, tais “escolas” passam a ser vistas como “insti-

²⁷ Não é nosso objetivo, neste estudo, apresentar vantagens e desvantagens de tal adoção, no entanto, ressaltar certa mudança na autonomia dessas escolas, porque cada IFET assumiu o compromisso, quando na plenitude de seu funcionamento, de reservar uma porcentagem específica de vagas para determinados níveis de ensino.

²⁸ Conforme o decreto número 6.095, de 24 de abril de 2007, da alínea “d”, inciso VII, do § 2 do artigo 4, os institutos federais deverão ministrar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional”.

²⁹ Somente os do Rio de Janeiro (Celso Suckow) e de Minas Gerais permaneceram como CEFET, porque, desde 2005, apresentaram projetos para transformação em Universidade Tecnológica.

tuições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi” (BRASIL, 2008). Essa identidade implica um processo interno de compreensão de como articular num mesmo espaço e, normalmente contando com o mesmo corpo docente, cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino. Os institutos federais são equiparados às universidades federais, no entanto, não deixam de ministrar o ensino profissionalizante.

A estruturação interna dos CEFET começou a ser discutida desde a publicação do decreto número 2.406/97 e foi retomada pelo decreto 3.462/00, permitindo uma maior expansão e diversidade dos cursos pela rede federal. Conforme o texto do decreto:

[...] os centros federais de educação tecnológica, [...] gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 2000)

O decreto acima ainda é reforçado por outro de número 5.224/04, possibilitando a cada CEFET, desde 2004, oferecer cursos de bacharelado e licenciatura em todo o país. De acordo com esse decreto, os primeiros cursos de licenciatura dos CEFET começaram a se configurar. Vale à pena ressaltar também que esses cursos foram os responsáveis por abrir novas possibilidades de atuação docente nas escolas da rede federal, já que elas possuíam longa tradição no ensino de formação técnica e, desde os anos 90, a oferta de bacharelados em engenharia com inúmeras habilitações. Portanto, os cursos de licenciatura da rede federal tecnológica estão formando professores e trabalhadores desde 2000, no entanto, a mudança para instituto federal possibilitou uma maior gama de cursos, em diferentes áreas e expansão do número de escolas e vagas para alunos e professores.

Para este artigo, nos centramos no histórico dos cursos de licenciatura em espanhol do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e do de Roraima (IFRR), pioneiros na oferta de cursos de letras no cenário da rede. Esperamos a partir da análise do Projeto Político Pedagógico de cada curso tecer considerações para as seguintes questões: formação docente em institutos tecnológicos e concepções de ensino. Para alcançar tais objetivos, recorreremos, principalmente, aos estudos teóricos de Gadotti (2001), Celani (2001), Paiva (2005) e Paraquett (2008).

Antes de iniciar o histórico e análise dos projetos de curso das licenciaturas em espanhol da rede, vale destacar que, a partir do ano de

2008, alguns institutos federais também começam a oferecer cursos de licenciatura na área de letras³⁰, são eles: IFPA (letras/português), IFAL (letras/português – presencial e a distância), IFPB (letras/português à distância), IFG (letras/libras), IFES (letras/português), IFTO (letras/português), IFPR (letras/português-ínglês), IFCE (letras/português). O CEFET/MG oferece o bacharelado em letras com foco em editoração. Os cursos de licenciatura em espanhol existentes na rede são em número de dois: um na região Nordeste (no IFRN, no *campus* Natal) e outro na região Norte (no IFRR, no *campus* Boa Vista). Ambos os cursos foram aprovados no ano de 2005 com base nos respectivos estatutos dos antigos CEFET-RN e CEFET-RR, apresentando justificativas pertinentes para sua aprovação e autorização. A aprovação dos cursos deu-se antes da transformação em instituto federal, o que sinaliza que sua abertura e seu funcionamento não estavam preocupados com o teor do artigo 5 do decreto 6.095/7.

Nesse sentido, nosso objetivo principal neste artigo está em averiguar como cada instituto idealiza seu curso de licenciatura a partir das informações públicas disponíveis em seu projeto pedagógico, porque, acreditamos que tais orientações permitem avaliar como cada instituição entende e concebe a formação de professores, em nosso caso o de língua estrangeira. Segundo Paiva (2005)³¹:

[...] o projeto do curso deveria ser o carro chefe para garantir a qualidade do ensino. No entanto, a análise dos projetos revela o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas, além de a maioria não apresentar coerência entre os objetivos e o perfil do egresso. As ementas e programas se escoram em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, e a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento.

A pesquisadora brasileira nos alerta da importância do documento para o andamento das atividades acadêmicas do curso, além da necessidade constante de revisão dos programas e conteúdos indicados. O proje-

³⁰ De acordo com informações dos sítios institucionais em agosto de 2012, mais dos institutos federais pretendem iniciar seus cursos de licenciatura a partir de 2013: o Instituto Federal Fluminense (Campos dos Goytacazes/RJ) e o Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (Campus São João del Rey). Este último será a terceira instituição da rede a implantar um curso de formação de professores de português/espanhol. No site da instituição, a coordenadora do projeto aponta a necessidade de formação de professores de espanhol no Brasil (por conta da lei 11.161/2005) como justificativa para aprovação do curso. Além disso, destaca que a UFSJ não oferece formação de professores de espanhol.

³¹ Texto não paginado.

to pedagógico deve ser entendido como um gênero importante para a definição de uma concepção única de formação por parte dos docentes de um curso, que atribuem sentido ao teor de tais prescrições, e elemento norteador da discussão do perfil desejado de profissional da área de atuação. Cada universidade precisa refletir sobre a necessidade constante de estudar o perfil de professor mais adequado à realidade escolar do país. Isso implica em reconhecer o projeto de curso, conforme assinala Gadotti (*apud* VEIGA, 2001, p. 18) como um processo dinâmico: “[...] Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro”.

Em síntese, o projeto pedagógico de um curso é o instrumento norteador de uma formação profissional, em que se constrói de acordo com os seguintes componentes: (a) concepção de ensino e aprendizagem do curso; (b) estrutura do curso: currículo, corpo docente, corpo técnico-administrativo e infraestrutura; (c) procedimentos de avaliação: dos processos de ensino e aprendizagem e do curso e (d) instrumentos normativos de apoio: procedimentos de estágio, TCC, etc. A seguir, traçamos uma análise dos projetos de curso do IFRR e IFRN.

O projeto pedagógico do IFRR nomeia o curso como sendo de licenciatura plena em língua espanhola e literaturas. A elaboração do mesmo deu-se por uma comissão liderada por duas representantes da área de espanhol. Como justificativa, o projeto apresenta a carência de profissionais de ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) na cidade de Boa Vista e nos municípios do interior³². Ainda, destaca a aproximação do estado de Roraima a países hispanofalantes, o que implica numa demanda significativa de interessados pela aprendizagem da língua, além do mercado econômico, cultural e social existente nessa área de fronteira. Na introdução do documento, o texto sinaliza que a instituição oferece o espanhol desde o ano de 1995 na grade de todos os seus cursos, e ainda conta com um centro de estudos de línguas estrangeiras (CELEM). A lei 11.1165/05, que torna obrigatória a oferta de espanhol no ensino médio, aparece citada como mais um argumento para a criação

³² A partir do segundo semestre de 2011, o IFRR também começou a oferecer o curso na modalidade de à distância via parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O sistema da UAB, instituído pelo decreto número 5.800, de 8 de junho de 2006, tem como meta o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, possibilitando a formação de um grande número de pessoas, geograficamente disperso e, muitas vezes, moradores de áreas rurais. Os cursos de formação de professores na modalidade inicial e continuada para a educação básica e a democratização do conhecimento são os principais objetivos do Ministério da Educação (MEC) com este projeto (Informação disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 25-07-2012).

do curso. Outro ponto de reforço do projeto é a falta no estado de cursos de formação de professores. O único existente até aquele momento, o da UFRR, não conseguia suprir a demanda por profissionais da área.

No desenvolvimento da justificativa, o projeto do IFRR apresenta estudos estatísticos como os da Agência Brasil/Radiobras, coletados em agosto de 2005, revelando uma carência de 12 mil professores em todo o Brasil para aplicação da lei de oferta do espanhol. Em seguida, o texto informa que o estado de Roraima necessita de um número emergencial de 128 docentes para atuação nas escolas do estado. O documento emprega os dados de 2002 do sistema estadual de educação e dados da esfera educacional do município de Boa Vista, coletados em 2003, para traçar um mapa da educação básica do estado.

Como objetivo geral do curso do IFRR, o projeto destaca “formar profissionais competentes no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira e suas literaturas”. Como ponto diferencial, o documento apresenta que a proposta de trabalho do curso se pauta “numa estrutura com identidade própria, valorizando a formação do professor como profissional do ensino, alicerçado numa sólida base científica, humanística, ética e democrática”. O projeto sinaliza uma ampla formação, desde os conhecimentos mais estruturais da língua de estudo, passando por aspectos históricos, culturais e pedagógicos. O documento delimita o foco da formação como sendo a preparação do licenciado para atuar na docência, mas também apresenta espaços possíveis de atuação do profissional concluinte do curso, entre eles a pesquisa, a consultoria, as redações de jornais, a tradução e como intérprete.

O projeto pedagógico do IFRN também teve a frente da comissão de elaboração uma representante da área das letras espanholas atuante na rede desde 1998. O documento apresenta a proposta da licenciatura em espanhol, nome dado ao curso, mostrando que essa era uma reivindicação antiga do colegiado de letras “motivada tanto por questões de âmbito acadêmico-intelectual quanto de natureza pragmática, relacionadas ao exercício futuro da profissão e, especialmente, às demandas da sociedade”. No decorrer do texto, tomamos conhecimento sobre a carência de professores de espanhol na região Nordeste, principalmente, no estado do Rio Grande do Norte. Tal informação é corroborada no estudo elaborado por Silva, Alves e Alves (2007), um levantamento realizado sobre as cidades cuja oferta da licenciatura se fazia presente. Os autores mencionaram que até o ano de 2006 somente a cidade de Mossoró possuía alunos graduados em espanhol pela Universidade do Estado do Rio Grande do

Norte (UERN). As cidades de Natal e Pau Ferros começaram a ofertar os cursos no segundo semestre citado, sendo que o antigo CEFET-RN foi a instituição pública pioneira na implantação do curso na capital do Estado.

O documento do IFRN apresenta, além da carência exposta no parágrafo anterior, a justificativa da lei de obrigatoriedade da oferta do espanhol como sendo um importante fator para investimento no curso. O texto emprega, ainda, argumentos como a imagem internacional da língua espanhola, a localização geográfica do Brasil, a globalização, a integração latino-americana em políticas econômicas do MERCOSUL, a entrada de capital espanhol e os aspectos culturais internacionalmente conhecidos como pontos propagadores do interesse pelo estudo da língua espanhola e seus matizes culturais. Também aponta um déficit de 13,2 mil professores da disciplina, segundo dados levantados por técnicos do Ministério da Educação (MEC) no censo da educação superior no ano de 2003. Observamos que os dados numéricos sinalizados pelo documento se aproximam temporalmente aos do projeto do IFRR. O projeto do IFRN encerra a justificativa afirmando que não existia nenhum curso de formação de docentes de espanhol na cidade de Natal e se ampara legalmente no decreto número 5.224/04, já mencionado neste estudo, no tocante à oferta de um curso de licenciatura fora do eixo tecnológico.

O projeto do IFRN ressalta estar em consonância com as demais licenciaturas da instituição e defende uma formação mais ampla, em que o concluinte seja capaz de atuar no desenvolvimento social de sua comunidade. O texto deixa clara a ideia que o curso não pretende fornecer uma formação voltada somente para os aspectos funcionais da língua. O documento de ambos os institutos assemelha-se nesse ponto, propondo buscar contribuir para uma formação pautada na ética profissional, no conceito de ensinar-aprender, na ideia de uma formação de professor reflexivo (CELANI, 2001), na inserção do uso das novas tecnologias da informação e comunicação e na junção dos conhecimentos teóricos aos práticos. No que diz respeito às habilidades específicas, ambos os projetos assemelham-se, porém, o documento do IFRN é mais taxativo na questão da formação do professor de espanhol no universo de inúmeras variantes geoletais, no uso de novas linguagens e tecnologias de ensino e na preocupação por um ensino pautado nos valores da educação multicultural (PARAQUETT, 2008).

Ambos os projetos atentam para a adequação das orientações do Parecer CNE/CP número 1, de 18 de fevereiro de 2002 e da Resolução CNE/CP número 02/2002, como já mencionado anteriormente neste es-

tudo, documentos responsáveis por instituir as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior e determinar a duração e a carga horária mínimas dos cursos de licenciatura. Os projetos alertam que o modelo curricular está baseado em competências que contribuam para uma completa formação humanística e pedagógica.

Os dois cursos estão divididos em 8 períodos com duração mínima de 4 anos. A matriz curricular do IFRN apresenta 2.515 horas dos chamados conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, e esses se subdividem em disciplinas do curso configuradas da seguinte maneira: específicas (1.560 horas), didático-pedagógicas (775 horas) e articuladas do conhecimento (180 horas). Além da carga horária de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, somamos 400 horas de prática como componente curricular, 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais e 400 horas de estágio supervisionado para totalização da carga horário de cada curso. O curso na íntegra totaliza 3.515 horas.

Já a matriz curricular do IFRR subdivide-se em 2.580 horas dos conteúdos/conhecimentos/competências curriculares de natureza científica, técnica, pedagógica e cultural; 600 horas de práticas a serem vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio obrigatório e 100 horas de aprofundamento de estudos, atividades de extensão e de natureza acadêmico-científico-cultural. Tendo em vista que o eixo central do programa é a área de língua espanhola, os componentes curriculares dividem-se em dois campos do conhecimento: (1) literatura e cultura³³ e (2) metodologia para aquisição e/ou aprendizagem de E/LE. A partir dessa divisão, o programa organiza-se em quatro ciclos (introdutório, básico, formação docente e complementação profissional) perpassando em quatro áreas do saber: língua espanhola e linguística, literatura, cultura e formação docente. O curso na íntegra soma 3.680 horas.

O diferencial da proposta do programa curricular do IFRR em relação à do IFRN é que o primeiro distribui entre os vários períodos, no projeto nomeado como módulos, a carga horária da disciplina de “Prática profissional” (estágio supervisionado, prática curricular e de pesquisa). Não podemos afirmar que tal desmembramento da carga seja positivo ou

³³ O projeto entende a literatura e a cultura como veículos em que a língua se emprega, orientando um estudo dessa a partir de um olhar contrastivo.

negativo, mas pelo menos pode ser considerado um avanço comparado às demais grades, que não articulam, desde os primeiros períodos, a teoria e a vivência em sala de aula por parte dos aprendizes. O projeto de ambos possibilita que até 20% do conteúdo também possa ser ministrado à distância, conforme portaria número 4.059 de 10 de dezembro de 2004. A possibilidade de educação a distância é vista como um avanço, porque permite a inclusão do aluno na realidade digital, permitindo uma maior flexibilização curricular e, conseqüentemente, do sujeito da aprendizagem.

O curso do IFRR apresenta diferentes linhas teóricas somente na apresentação do ciclo introdutório da aprendizagem da língua espanhola, conforme consta a seguir o texto do projeto:

[...] Constitui o eixo da carreira tendo como base o enfoque integral da língua espanhola (semântica, morfossintaxe, pragmática), incluindo uma gramática descritiva e uma metodologia de análise dos discursos, e está orientado tanto à operação funcional-instrumental, quanto comunicacional da língua espanhola. Deverá atender à integração dos distintos componentes curriculares, privilegiando o enfoque contrastivo na aprendizagem da gramática espanhola (IFET RORAIMA, 2005)

No trecho acima, o texto de apresentação das competências a serem desenvolvidas no primeiro ciclo expõe múltiplas correntes, de abordagens e de olhares para o ensino de línguas. Apresenta uma visão mais tradicional do ensino demonstrada pela menção à gramática descritiva e ao reduzir a língua em blocos fechados (semântica, morfossintaxe, por exemplo); usa a “análise do discurso” sem a implicação teórica apropriada; levanta o método comunicativo e finaliza mostrando a importância da análise contrastiva. Além disso, o projeto apresenta todos esses pontos no nível inicial de aprendizagem (correspondente ao segundo semestre), o que pode representar uma dificuldade para o aluno iniciante no estudo da língua estrangeira, já que o projeto não sinaliza a necessidade de conhecimento da língua para realizar o mesmo. Não queremos dizer que discutir a língua sobre diferentes abordagens não seja importante para o aluno, futuro professor, no entanto, talvez seja mais coerente o colegiado primar por uma consonância teórica na elaboração das disciplinas iniciais de língua espanhola.

Na análise do denominado bloco das disciplinas específicas do curso do IFRN, e essas divididas em miniblocos, aquisição da língua espanhola, formação em ciências da linguagem e formação em literatura e cultura espanhola e hispano-americana, observamos certa coerência nos objetivos e metas de cada conjunto de disciplinas. No primeiro miniblo-

co, espera-se que o aluno desenvolva todas as habilidades da língua e seja capaz de transmitir esse conhecimento na formação de novos sujeitos; as matérias do segundo minibloco têm como prioridade o estudo das diferentes correntes linguísticas, sua compreensão pelos usuários e a possibilidade dos alunos realizarem análises linguísticas em diferentes estágios, ainda, ressalva a tradução como prática discursiva; a última seção pretende unir aspectos históricos e dialetológicos da língua espanhola ao estudo de sua cultura e literaturas. Em relação ao último campo de estudos, o projeto destaca a importância do aprofundamento das tradições hispânicas, das datas comemorativas, das celebrações culturais e religiosas, do comportamento hispano-falante na análise de suas práticas comunicativas. Propõe, ainda, a discussão das especificidades do texto literário e sua relação com os saberes da filosofia, sociologia, psicologia, artes e outros. Cabe informar que os ciclos, no currículo do IFRR, e os blocos, no do IFRN, perpassam todo o curso. Ambos os cursos habilitam ao ingressante para lecionar somente na língua estrangeira, ideia corroborada por Paiva (2005). Segundo a professora:

Vejo as licenciaturas duplas como um dos empecilhos para uma maior qualidade [...] Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular. As literaturas, espaço essencial para que o aprendiz tenha *input* autêntico, experiência estética e imersão na outra cultura, ficam relegadas, geralmente, a duas disciplinas de 30 ou 60 horas. Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira, são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Em relação às disciplinas de formação didático-pedagógica, ambos os cursos assemelham-se na oferta de disciplinas, conteúdos das ementas e de carga horária. Algumas disciplinas não apresentam a mesma nomenclatura, mas se identificam no conteúdo programático dos cursos. Como ponto diferencial dos currículos, destacamos a presença das disciplinas de arte e educação, tecnologia da educação e educação inclusiva no IFRN. O projeto também inova em relação às outras grades curriculares de letras em todo o Brasil. As ementas das disciplinas permitem visualizar a preocupação da comissão elaboradora do projeto a todo o momento na transversalidade do saber, na relação entre a teoria e prática do futuro professor de E/LE. Os currículos também apresentam uma matéria específica (pesquisa e prática pedagógica – IFRR e projeto integrador – IFRN) com vistas ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares em todos os semestres.

O IFRN divide o bloco de disciplinas pedagógicas de ensino de E/LE entre gerais e específicas. Nessa seção, temos disciplinas preocupadas com as novas discussões da literatura disponível sobre metodologia de ensino do espanhol, entre elas, constam aquisição de segundas línguas, novas tecnologias no ensino de E/LE, ensino de espanhol para fins específicos e análise e elaboração de materiais didáticos de E/LE. Somente a última também aparece na grade do IFRR e as outras somente aparecem mencionadas no decorrer do conteúdo das ementas. No ciclo básico, são oferecidas as disciplinas sociolinguística aplicada ao ensino de E/LE, pragmática e semiótica aplicadas ao ensino de E/LE e geografia e história de Espanha e da América Espanhola aplicada ao ensino de E/LE.

O currículo dos cursos traz outro ponto diferencial nas grades: o IFRR, denomina um conjunto de matérias como ciclo de complementação profissional, já IFRN nomeia como articuladoras do conhecimento. Elas seriam uma espécie de complemento das matérias dos demais blocos. As cadeiras de língua portuguesa e metodologia científica aparecem nessas seções. O IFRR inclui a disciplina empreendedorismo cujo conteúdo pretende auxiliar o alunado a “planejar a abertura de novos negócios no ramo da educação. Aplicar, na prática, as unidades de estratégias de negócios em um projeto de criação de novos serviços no ramo da educação” (IFET Roraima, 2005).

Os dois projetos exigem a elaboração de uma monografia como requisito parcial para conclusão do curso. Os documentos discursam, ainda, sobre o trabalho de conclusão, o estágio supervisionado, as atividades acadêmico-científico-culturais, a prática curricular, a forma de avaliação do curso, as técnicas e os procedimentos de aprendizagem e os recursos previstos (instalações necessárias, docentes, servidores administrativos e compra de títulos para biblioteca) para o pleno funcionamento do curso.

Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia são instituições de ensino superior diferenciadas, que iniciaram, em sua maioria, seu percurso acadêmico e sua identidade institucional em 1909 no ato de criação das primeiras escolas de aprendizes e artífices. No decorrer de sua existência, cada “escola” constituinte da rede federal foi construindo uma história própria, projetos e experiências de ensino. O ano de 2008 expande o cenário de atuação dessas escolas para o interior dos Estados e ampliam a gama de cursos em distintas modalidades. Por outro lado, vale à pena reforçar que em relação aos cursos de licenciatura da rede, a mu-

dança de CEFET para instituto, seja por vontade política ou de interesse democrático, implicou no aumento de vagas e diversidade dos mesmos dependendo dos interesses locais, regionais e da comunidade escolar, no entanto, desde os anos 2000, a rede já ofertava cursos de formação inicial de professores.

Como vimos no decorrer do artigo, os cursos de letras/espanhol dos IFRR e IFRN são propostas recentes e inovadoras idealizadas por docentes, que num primeiro momento foram concursados para atuar no ensino médio, técnico e tecnológico, mas que acabaram por levar a experiência desses níveis para a idealização de um curso de licenciatura, primeiro, pela necessidade de formação de docentes de espanhol, e segundo, por anseios profissionais. Ambos os projetos fornecem importante contribuição para a formação de profissionais diferenciados e reflexivos (CELANI, 2001) para atuar em diferentes contextos educacionais brasileiros. Apesar de a rede federal, desde sua origem, estar focada na formação de trabalhadores para atuação no mundo produtivo, acreditamos que os projetos analisados imprimem uma formação vinculada a um futuro trabalhador da sala de aula, dotado de conhecimentos teóricos e de ampla formação cidadã.

Na tentativa de atender ao objetivo desenhado para este estudo, traçamos um histórico da formação de professores na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Desde sua primeira concepção, podemos perceber que as escolas da rede, além de desempenharem um importante papel na formação de mão de obra para diferentes setores da indústria, também formaram (e continuam formando) trabalhadores, porém para múltiplos campos do saber. As licenciaturas nos institutos federais permitem desconstruir a imagem estigmatizada das “escolas técnicas” como espaços menores e desprestigiados de formação. O licenciando da rede federal, pode, desde o primeiro dia de seu curso, vivenciar uma universidade diferenciada, onde convivem alunos de diferentes níveis e com experiências de mundo variadas, possibilitando sua aproximação ao exercício da residência docente junto aos alunos da educação básica. Claro que há muitos desafios, metas e possibilidades a serem superadas, porém só o tempo permitirá entender que essa configuração da rede constitui uma nova forma de entender e pensar em democratização e acesso à educação pública.

A expansão inesperada e pouco discutida entre os atores (professores, técnicos administrativos, alunos, dirigentes e demais membros da comunidade escolar) da rede federal permite uma série de debates e ques-

tões de pesquisas decorrentes do aumento de vagas do ensino superior nos institutos federais, entre tais questões citamos: (a) a articulação entre cursos de diferentes níveis de ensino; (b) a falta de esclarecimentos da atuação do docente na carreira de professor do ensino básico, técnico e tecnológico; (c) a atuação do professor em diferentes níveis de ensino, além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão; (d) a oferta de cursos de licenciatura como mera formalidade para atendimento de demandas impostas pelo MEC ou vocação dos colegiados; (e) a presença de professores concursados sem formação pedagógica atuando nos cursos de licenciatura; (f) a formação do licenciando entendida como de um trabalhador técnico; (g) a necessidade de mudança do estigma de origem atribuído aos institutos federais/CEFET conhecidos até hoje como “escolas” técnicas. Esses são alguns pontos colocados em cena, principalmente, após a criação dos institutos federais e a abertura de inúmeros cursos de licenciatura em diferentes áreas do conhecimento. Tal oferta exige uma maior atenção de pesquisadores para o projeto pedagógico dessas instituições com vistas a uma análise crítica dos pontos de aproximação e divergência aos já existentes nas universidades públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC. Expansão da rede federal. Disponível em:

<[www.http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=91&Itemid=207](http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=91&Itemid=207)>. Acesso em: 03-09-2009.

_____. Decreto 3.462 de 17/05/2000 – dá nova redação ao art. 8º do Decreto 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000.

_____. Decreto 6.095 de 24/04/07 – Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFET, no âmbito da rede federal de educação tecnológica.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

_____. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, Wilson (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis. A formação de professores em CEFETs: analisando a licenciatura em física. In: *Anais do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física*. SBF: Espírito Santo, 2009.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Composto e impresso no curso de tipografia e encadernação da Escola Técnica Nacional, 1961.

IFET Rio Grande do Norte. *Projeto pedagógico licenciatura em espanhol*. 2005. Disponível em:
<<http://www.ifrn.edu.br/secoes/ensino/cursos/cursos-de-licenciatura/Licenciatura%20em%20Espanhol.pdf/view>>. Acesso em: 30-02-2011.

IFET Roraima. *Plano de curso para formação do professor da educação básica em nível superior – Licenciatura plena em língua espanhola e literaturas*. 2005. Disponível em:
<http://www.ifrn.edu.br/campus_bv/index.php/component/content/article/46-cursos/68-licenciatura-plena-em-lingua-espanhola-e-suas-literaturas>. Acesso em: 30-02-2011.

PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMICH et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 345-363.

PARAQUETT, M. Por que formar professores de espanhol no Brasil? *Hispanista*, n. 35, 2008. Disponível em:
<<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo267.htm>>. Acesso em: 12-06-2011.

SILVA, Bruno Rafael Venâncio da; ALVES, Rosemary da Silva; ALVES, Cícera Gardênia Ribeiro. O perfil dos alunos dos cursos de formação superior no ensino de língua espanhola do Rio Grande do Norte. *Holos*, n. 23, vol. 2, 2007.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

LINGUAGEM E DIALOGICIDADE EM EAD: UM OLHAR DOS PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS DA UNIGRAN

Maria Alice de Mello Fernandes (UNIGRAN)

mariaalice@unigran.br

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi(UNIGRAN)

sgarbi@unigran.br

Rute de Souza Josgrilberg (UNIGRAN)

rutedesouza@unigran.br

Terezinha Bazé de Lima (UNIGRAN)

bazelima@unigran.br

Ao refletir-se sobre educação e, especialmente, sobre a educação escolar, é importante entendê-la como um processo em suas articulações históricas para que se possa ter uma visão mais clara e ampla a respeito de seu papel na sociedade. Impossível pensar-se em uma pedagogia isenta de pressupostos filosóficos. Quem educa, participa de um processo de cunho social e quem está sendo educado é um “*socius*”, ou seja, um membro de um grupo social que possui valores, tradições, finalidades e conceitos a serem considerados, transmitidos e preservados. Contrapondo-se a uma perspectiva conservadora da educação, encontra-se a concepção de que cabe ao processo educativo contribuir para a formação de uma geração capaz de responder, de forma crítica e original, aos desafios colocados por um mundo em profundas transformações.

As relações entre educação e sociedade podem ser entendidas sob três perspectivas político-filosóficas: educação como redenção, educação como reprodução e educação como um meio de transformação da sociedade (LUCKESI, 2005, p. 37). São denominadas tendências filosófico-políticas porque atribuem um sentido e uma finalidade e apontam direções para a ação educativa.

As novas tecnologias têm provocado alterações consistentes em relação ao ensino e novos paradigmas são incorporados à sociedade. A demanda pela busca de conhecimento ampliou-se, mas a vida tornou-se agitada, o tempo das pessoas ficou escasso e o desafio de realizar cursos pela modalidade a distância tornou-se uma tendência. Outros motivos contribuem para que as instituições de ensino superior estejam preocupadas em atender essa demanda, tais como a distância das Instituições de

Ensino Superior que oferecem cursos presenciais, o valor das mensalidades, a impossibilidade de frequência diária às aulas etc.

Não se pode afirmar, no entanto, que entramos num mundo desconhecido, visto que, desde 1960, experiências na modalidade EaD são vivenciadas em nosso país. Projetos de amplitudes regionais e nacionais como Minerva, Logos I e II, Telecurso 2000, Salto para o Futuro e TV Escola, que sofreram elogios e críticas, contribuíram para a o avanço dessa modalidade a qual desencadeia uma série de inquietações e discussões que geram transformações e, por meio das recentes tecnologias, uma nova realidade no ensino. Tais transformações, responsáveis pela modalidade EaD, exigem que os atores do processo, aluno, professor e tutor apresentem características diferenciadas.

A imagem do professor detentor do conhecimento, que ensina somente para o aluno aprender não é a recomendada. Na modalidade de ensino a distância, a interação entre aluno e professor pauta-se na premissa de que a aprendizagem dá-se para além do conteúdo disponibilizado. O professor desempenha função importante, como mediador, para que o aluno assimile, de forma crítica, criativa e significativa os conteúdos necessários à compreensão da realidade social e das suas experiências, condição essencial à construção da cidadania. O acadêmico deve ser capaz, com auxílio do professor, de construir o seu próprio conhecimento.

Wallon (1995) assinala que o estudante, desde a educação infantil, precisa sentir que seus erros não são encarados pelo professor como uma maneira de manifestar o seu poder sobre o aluno ou como meio de punição, mas que, com equilíbrio e carinho, o professor tem condições de analisar suas dificuldades e limitações e propor os meios para sua superação, com vistas a um efetivo aprendizado. Os conflitos existentes, com certeza, deixam marcas e dificultam a existência de um processo normal, sem rupturas e mazelas. Para que tais acontecimentos não se tornem rotineiros, a percepção do professor, nesse(s) momento(s), necessita manifestar-se, uma vez que, pela sua experiência e amadurecimento, é normal que parta dele uma tomada de atitude, objetivando reverter a situação.

O relacionamento diário entre professor e aluno é um fator que influencia o processo de ensino e de aprendizagem. E permitir a esse aluno que reflita sobre a ação pedagógica, de modo a não ser uma atividade exclusiva do professor, contribui para que se formem cidadãos autônomos. As ferramentas da UNIGRAN NET favorecem esse tipo de comporta-

mento: reflexão, ação, reflexão, o que gera a capacidade de conhecer, aplicar, transformar e buscar novas informações que permitirão novos conhecimentos.

Constata-se que, ao usar uma linguagem interativa entre aluno e professor, evitar-se-á, além de outros problemas, a evasão do curso; dessa forma, o sistema de informação e de dialogicidade entre o tripé aluno, professor e tutor, na UNIGRAN NET, aluno, professor-tutor e tutor administrativo é peça fundamental, segundo o corpo docente de Letras, para o desenvolvimento exitoso do curso. Segundo Freire (2001), a comunicação faz-se em torno de um significado. Para ele, a educação efetiva-se como um ato político e de comunicação, “na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (2001, p. 69).

A escola exige, hoje, um novo perfil, resultante de uma visão interacionista, contrariando o instrumentalismo, assim como a competitividade. Nessa perspectiva, Gomez (2004, p. 14) afirma:

Uma nova pedagogia faz-se necessária, uma pedagogia da virtualidade. Não basta ser “usuário” de um computador ou saber “navegar” pela internet. Com a educação em rede, a formação centrou-se na aprendizagem, mudando assim o foco da educação tradicional. Este é o desafio de uma educação online que se torna interatividade, comunicação, mediação, acompanhamento. A intercomunicação no ciberespaço não é neutra e manifesta a diferença cultural dos internautas que se atualiza em cada intercâmbio, a multiplicidade de linguagens utilizadas, possibilitando assim a construção do conhecimento, tornando o ato educativo através do diálogo.

Tal afirmação mostra que, na EaD, mais importante que a quantidade e a diversidade de conteúdos para que o processo de ensino e de aprendizagem efetive-se, o professor precisa ser mediador e comunicador, além de criar situações que sejam significativas para o aluno, o que é um grande desafio para esse professor. Na UNIGRAN NET, o professor tem a função de professor-tutor e Maia e Mattar (2009, p. 91) recomendam: “assim como o aluno virtual precisa aprender a estudar a distância, o tutor precisa aprender a ensinar sem que esteja no mesmo lugar e no mesmo momento que o aluno.” Para tanto, a linguagem dialógica é fundamental, uma vez que o processo de ensino e de aprendizagem não se efetiva se não houver interatividade entre professor e aluno. Os autores reforçam: “o essencial, hoje, não é se encher de conhecimentos, mas sim a capacidade de pesquisar e avaliar fontes de informação, transformando-as em conhecimento”, ou seja, o mundo mostrado, retratado, exige um novo olhar e uma nova manifestação.

É, também, imprescindível que o aluno da EaD domine os recursos básicos oferecidos pela plataforma e os processos de navegação na Internet, a fim de que possa acessar os espaços do ambiente virtual de aprendizagem. O aluno tem como instrumentos para aprendizagem e esclarecimento de dúvidas os portfólios (envio de atividades), quadro de avisos, chat e fórum. Não basta, no entanto, saber acessar esses espaços. O tão falado “aprender a aprender” é, na educação a distância, a mola propulsora da aquisição de conhecimentos.

Bakhtin (2004) esclarece que o diálogo não significa somente a alternância, a mudança de vozes, mas o encontro de vozes em um lugar e num momento social e histórico, indicativo de uma educação que se concretiza por intermédio de conceitos de polifonia e de dialogicidade. Freire (2009, p. 79) recomenda:

O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas impor-se a sua.

O autor mostra, ainda, que cinco são os elementos de dialogicidade existentes: amor, humildade, fé nos homens, esperança e pensar, isto é, não existe diálogo se o professor não tiver, com seu aluno, uma relação em que existam os dois primeiros deles; daí, entender-se que a preocupação, pelo professor, com a formação do aluno, depende de certa afetividade entre os dois atores. Acreditar nos homens e ter esperança faz o indivíduo sentir-se valorizado a ponto de, também, usar suas emoções e princípios quando necessitar da linguagem para uma efetiva comunicação. Tal processo, se bem sucedido, poderá levar o aluno a ter um pensamento crítico, característica de uma educação sociointeracionista. Segundo Bakhtin (2004, p. 132), “[...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação, assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor-se à palavra do locutor uma contra palavra”.

Em função disso, o material para o ensino a distância precisa, então, ser preparado com linguagem mais coloquial, de forma que o interlocutor assimile o que está escrito e, também, compreenda. Salgado, (2002, p. 3) explica que, apesar desse estilo, precisar ser “claro e enxuto”; as informações apresentadas, devem se relacionar com “atividades e exercícios” para que as ideias não estejam desencadeadas. O autor refere-

se, ainda, à importância do aluno acionar o conhecimento prévio para solucionar “casos” e entender os exemplos mencionados. A linguagem precisa apresentar-se coesa e coerente, gerando o que se denomina de “tessitura”, a fim de que as informações compreendidas e assimiladas sejam acrescentadas aos “esquemas mentais preexistentes”.

O material deve ter o objetivo, por meio da linguagem, de desenvolver, no aluno, a capacidade de raciocínio lógico e de compreensão, pois a participação colaborativa, também, é fundamental para o sucesso da comunicação. Piva Júnior & Freitas (), denominam essa linguagem de “linguagem dialógica instrumental”.

Não se pode deixar de mencionar a relevância do texto não verbal na EaD. Os recursos audiovisuais compõem uma linguagem usada como recurso pedagógico, que têm a função de oferecer informações em formatos diferenciados: imagem (fixa), som, imagem em movimento, além de outras. Assim como o texto verbal, as multimídias podem contribuir para a dialogicidade, mas é preciso cuidado para não se tornarem meramente ilustrativas, tendo o objetivo único de ilustrar a aula. O hipertexto, que, de acordo com Kenski (2004) é um “conjunto de documentos interligados” (textos, imagens, sons) através de “links que viabilizam o cruzamento de informações de forma não previamente definida” pode ser acrescentado como contribuição para o diálogo necessário, o pensar e o repensar.

Faz-se necessário entender , segundo pesquisadores da área de linguística, como Marcuschi (1998; 1991), que há diferença conceitual entre interação e conversação e não devem ser usadas como palavras sinônimas. Esclarece que a interação está relacionada ao que diz respeito à natureza das atividades efetuadas na “conversação”; já a atividade interacional é característica de “negociação, compreensão, interpretação etc.” Na EaD, a interação diz respeito às comunicações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, quando se estabelecem relações no espaço virtual (KENSKI, 2004).

Estabelece-se, assim, que a EaD, como uma nova modalidade na educação, traz à tona uma discussão importante sobre como a linguagem pode contribuir para o seu sucesso. Caso essa linguagem empregada pelo aluno, pelo tutor (tutor administrativo) e, principalmente, pelo professor (professor-tutor), não proporcione condições de diálogo entre os pares, poderá estar fadada ao fracasso, haja vista, que poderá resultar, simplesmente, no repasse de informações e não em um processo que resulte no

objetivo pleno da educação: levar os participantes a aprenderem a aprender, momento em que todos os atores refletem, raciocinam e mudam seus paradigmas por intermédio de uma linguagem dialógica. Somente assim, a educação escolar contribuirá para a formação de indivíduos autônomos.

Espera-se, finalmente, que este artigo possa contribuir para o amplo debate existente em relação à EaD e a linguagem dialógica, de forma a ser um fio na rede dessa interlocução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERNANDES, M. A. de M. *O desafio da construção da escola e a prática da escola*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Formação de Professores). Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, A. L. S. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, M. Victoria. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Análise da conversação: conceituação e relevância*. Recife: 1998. Texto apresentado em conferência no seminário de atualização em língua portuguesa e literatura brasileira – UNICAP.

ROBISON, C. L. et al. *Criação de uma metodologia para desenvolvimento e uso de vídeos interativos*. Projeto RHAE, 2003.

SALGADO, Maria U. C. *Materiais escritos nos processos formativos a distância* (2002). Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br>>. Acesso em: 21-03-2010.

PIVA JR. D.; FREITAS, Ricardo L. *Linguagem dialógica instrucional: a (re)construção da linguagem para cursos online*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/752009101016.pdf>>. Acesso em: 20-08-2012.

WALLON, H. *Uma concepção dialética de desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LITERATURA E QUADRINHOS: LINGUAGENS EM DIÁLOGO

Rosa Maria Cuba Riche (UERJ)
rosacubariche@gmail.com

Um grande número de recontos e adaptações de textos já consagrados pela crítica ganhou o mercado nos últimos anos. Da narrativa oral africana para a escrita, de obras da literatura universal para produções com texto mais enxuto, voltadas para o leitor menos experiente, de romances mais atuais para histórias em quadrinhos, sem falar em filmes que saíram das telas e ganharam as páginas do livro, são inúmeras as adaptações. Se verificarmos esse percentual nos últimos anos, esse dado fica ainda mais claro ao observador que se depara com o crescimento de textos que ganharam a roupagem dos quadrinhos. Aproximadamente, 1300 títulos de literatura infantil e juvenil produzidos em 2011, foram inscritos pelas editoras para concorrer ao Prêmio Anual da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, sem contar os outros livros publicados. Desse total, aproximadamente, 7% são adaptações de gêneros textuais variados para a linguagem dos quadrinhos. O interesse dessa pesquisa nasceu da curiosidade de investigar a qualidade dessa produção que chega às mãos do leitor comum e principalmente do leitor em formação, que muitas vezes não teve contato com a obra original, mas é atraído principalmente pelas histórias em quadrinhos.

O objetivo dessa pesquisa é investigar a adaptação de um texto literário para a linguagem dos quadrinhos, a partir da análise de obras do gênero, lançadas no mercado no último ano. Como se dá o reconto da narrativa original? Em que medida a adaptação do texto para o gênero quadrinhos provoca um reducionismo do enredo e uma simplificação da linguagem literária? Que recursos gráficos o adaptador utiliza para fazer a transposição de um gênero para o outro sem perder a literariedade do texto? Essas e outras são indagações que pretendemos responder através desse trabalho. Em função do grande quantitativo de títulos, fez-se necessário um recorte do corpus, e o ponto de partida foi a análise da obra *O caçador de pipas* de Khaled Hosseini na versão em quadrinhos, ilustrada por Fabio Celoni e Mirka Andolfo, em comparação com o romance homônimo. Outras obras serão analisadas no decorrer da pesquisa, que teve início com um estudo sobre o reconto da narrativa oral africana

Domikalina, realizado por Rogério Andrade Barbosa, no livro *Histórias que nos Contaram em Luanda*.

Após a análise e a comparação entre o texto original e o adaptado, serão levantados os recursos utilizados pelo adaptador para transpor o texto escolhido para a nova linguagem e verificado como se deu a mudança de um gênero para o outro. Isso implica em averiguar como a imagem foi utilizada a serviço da narrativa, se os recortes contemplam os ganchos principais do enredo, o papel do entrequadro e sua função no imaginário do leitor, a maior ou menor fidelidade ao texto matriz. O aporte teórico escolhido para dar suporte à pesquisa está pautado na obra de estudiosos do gênero quadrinhos e da arte sequencial como Will Eisner, Scott McCloud, Sonia M. Bibe-Luyten dentre outros; de estudiosos da imagem (Alberto Manguel), do reconto (Sophie Van der Liedon, Vera M. Tieztzmann Silva) e da adaptação (Lielson Zeni, Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos, Affonso Romano de Sant’Anna, Mario Feijó Borges Monteiro).

Há vários critérios para proceder uma análise comparativa entre duas obras escolhidas. Pode-se partir dos chamados ganchos, ou, dialogando com Roland Barthes, dividir em unidades de comparação. Entenda-se por unidade de comparação uma sentença, um parágrafo, uma palavra que tenha essa função indicada por Barthes. Pode-se também acrescentar as temáticas, a caracterização das personagens, a ideologia, os símbolos, os recursos da linguagem de que o adaptador lança mão para a adaptação e a própria estrutura narrativa, o encadeamento das cenas, a progressão, o clímax.

Quando se fala de textos literários que ganharam nova roupagem na linguagem dos quadrinhos, dois conceitos veem à tona: o de reconto e o de adaptação. Três áreas dialogam para pensar esse objeto de estudo: letras, artes e comunicação; cada uma com as suas especificidades pode contribuir para refletir sobre o texto verbal, o texto não verbal/imagem e a adaptação para o novo gênero textual.

O termo “reconto”, com seu prefixo reduplicativo, significa contar de novo, pode-se atrelar à oralidade nas histórias que circulam em comunidades narrativas de tradição oral, como as africanas (*Histórias que nos contaram em Luanda*, de Rogério Andrade Barbosa), assim como pode ter o foco na produção escrita, como um texto literário disponível para um leitor menos experiente, em coleções como a da Cia. das Letrinhas, das editoras Scipioni, Ática, Nova Fronteira, Peirópolis e de muitas ou-

tras que encontraram nas adaptações de clássicos da literatura universal um novo filão. O reconto também pode optar por outro tipo de linguagem - a imagem – como os contos de fadas por imagens de Rui de Oliveira (*Chapeuzinho Vermelho, A Bela e a Fera*), *O Gato de Botas: cordel em imagens* de Jô de Oliveira (2011), ou usar a linguagem de quadrinhos que une imagem e texto.

Tomado aqui em sua acepção mais ampla, o reconto ou contar de novo, não está atrelado à ideia de recontar um conto, como fizeram os Irmãos Grimm, há dois séculos, ou às traduções e adaptações, como fizeram os irmãos Charles e Mary Lamb, na coleção *Contos de Shakespeare* ao adaptarem para a narrativa em prosa as tragédias e comédias do autor inglês, ou mesmo os autores brasileiros como Ruth Rocha, com *Odisseia* de Homero (2001), *Nau Catarineta* de Roger Mello (2005) e de Ana Maria Machado (2011), *Os três mosqueteiros* de Ana Maria Machado, (2011), *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro* de A. S. Franchini (2011) e tantos outros. Pretendemos nos ater mais especificamente às obras em que a mudança de linguagem se dá da prosa ficcional para a os quadrinhos.

Nessas obras, os verbos recontar e adaptar são conjugados juntos, não são excludentes, mas complementares. Ora encontramos textos literários recortados e adaptados à linguagem dos quadrinhos com a fala do narrador usada para resumir o texto na legenda, no alto dos quadrinhos, ora o texto é um reconto, mas contém muitas falas totalmente idênticas às ditas pelos personagens da obra matriz, ou obra primeira.

E a adaptação, o que é?

Segundo Zeni, “Adaptação é uma obra que pretende rerepresentar de alguma forma outra obra, mesmo que essa adaptação seja em um meio diferente, com mais ou menos personagens, em outra língua, em espaço diferente, em outro tempo.” (ZENI, 2009, p. 131). É o que acontece no cinema, (em *Harry Potter* ou em o *Segredo de Hugo Cabret*), nos seriados de TV e em novelas brasileiras e nas histórias em quadrinhos.

Dialogando com o filósofo francês Michel Foucault,

adaptação é um discurso que se atualiza. (...) Podemos considerar a adaptação de um clássico da literatura como uma estratégia de atualização de um discurso literário (estratégia que é predominantemente confirmadora, mas algumas vezes subversiva) (*Apud* MONTEIRO, p. 16),

ou seja, discurso que pode ser endossado, paráfrase, ou subvertido, paródia. Segundo o filósofo,

As adaptações existem e são necessárias porque toda e qualquer sociedade precisa atualizar seus discursos (artísticos, filosóficos, jurídicos). (...) Toda sociedade é construída por uma rede complexa e sofisticada de discursos; para se manter coesa ou para se reconstruir constantemente, se corrigir, se ajustar depende da atualização de seus discursos (*Ibidem*).

Por que adaptar? Segundo Monteiro, o principal objetivo é manter viva e bem ativa certa tradição considerada de valor. Se morrem os autores e seus leitores, como se dá a permanência de uma obra literária? Pela conquista de novos leitores; são eles que atualizam o discurso. A adaptação literária é um tipo especial de tradução que envolve seleção de conteúdo, adequação da linguagem para rerepresentar a obra aos novos leitores de um novo tempo, explica o pesquisador. (*Ibidem*).

Para Affonso Romano de Sant'Anna, na literatura, a aproximação entre tradução e paráfrase aparece explicitamente em John Dryden, para quem o tradutor tem liberdade de variar palavra e sentido ou até abandonar ambos, quando há oportunidade. Dryden distingue entre “metafrase, converter um autor, palavra por palavra, linha por linha, de uma língua para outra”; e “paráfrase: tradução que o autor continua aos olhos do tradutor para que este não se perca, mas não segue as palavras tão estritamente, senão o sentido” (SANT'ANNA, 1988, p. 18)

Para Monteiro, a adaptação é uma forma artística da paráfrase. Uma definição oficial desse termo é: “a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. (...). (SANT'ANNA, 1988, p. 17). Em geral ela se aproxima do original em extensão.” Melhor dizendo, se refere à possibilidade de narrar uma história com as próprias palavras, mas mantendo o enredo original. Os conceitos de adaptação defendidos por todos esses pesquisadores para estudar as adaptações literárias também se aplicam às adaptações feitas para a linguagem dos quadrinhos.

As principais questões com as quais o adaptador se depara ao fazer uma adaptação são: o que cortar, como resumir o texto matriz sem mutilar o enredo, que mudanças podem os cortes produzir no discurso literário? Os cortes feitos pelo adaptador não podem deixar marcas na narrativa. Se para ser adaptação, é preciso ser paráfrase, um novo texto em que o adaptador conta a história com suas próprias palavras; isso significa dizer que é preciso atualizar a linguagem, tendo em vista o público e a moral vigente na sociedade da época. Para tornar mais clara a afirmação,

Monteiro lembra algumas adaptações feitas por autores como Ana Maria Machado em *O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*, em que a autora suprime a passagem em que o rei manda matar os bebês do reino, na tentativa de eliminar filho bastardo que no futuro tentará usurpar sua coroa; ou a adaptação de *Odisseia*, feita por Ruth Rocha. Nela, a violência de Ulisses que manda torturar com requintes de crueldade escravos que não tinham se “comportado bem” na sua ausência é suprimida. (MONTEIRO, p. 20). Entretanto, não é isso que ocorre na adaptação para quadrinhos do romance *O Caçador de pipas*, de Khaled Houssein. O estupro sofrido por Hassan, filho do empregado, e presenciado por Amir, o filho do patrão de Hassan, é transposto para a linguagem visual, usando uma paleta de cores sombrias, em tons esverdeados. A supressão dessa passagem, momento de intensa dramaticidade do enredo, diminuiria a culpa que Amir sente em relação ao seu comportamento desleal para com o “amigo” fiel; característica que marca o perfil dessa personagem e move a trama.

Segundo Lielson Zeni, a obra adaptada guarda uma relação de semelhança com a obra original. Vale lembrar a resposta de Jacob Grimm a um amigo quando este lhe diz que jamais acreditaria que os *kindermärchen* (Contos Infantis) foram transcritos tal qual os Irmãos os receberam: “uma fidelidade matemática é absolutamente impossível” e completa dizendo que “não podes quebrar um ovo sem que parte da clara adira à casca”, porém o importante é “não romper a gema do ovo”. A gema seria o núcleo fundamental da história, sem acrescentar ou mudar nada de essencial (JOLLES, 1976, p. 187-188).

Tratando-se de histórias em quadrinhos, as duas obras, um texto em prosa ficcional e uma com palavras e imagens, as palavras podem variar, as imagens dos quadrinhos serem diferentes daquelas que o leitor imaginou ao ler e, mesmo assim, termos uma adaptação. O adaptador tem liberdade de suprimir cenas, como acontece em *O Caçador de Pipas*, fazer recortes, omissões, mas o que é contado se assemelha. Não é uma regra absoluta, mas se aplica a muitas adaptações. Por isso, em função dessas nuances, não cabem modelos fixos de estrutura para análise. A partir de um determinado corpus, o estudioso da adaptação pode encontrar variáveis; é o que se observa na história em quadrinhos em pauta, em que a adaptação vem quase colada ao texto original, este, aliado aos recursos da linguagem dos quadrinhos, imprimem à obra a marca da diferença. Concordamos com Zeni quando afirma que “O ideal seria compará-las como duas obras autônomas que guardam uma intenção de seme-

lhança.” (ZENI, 2009, p. 131) Isso significa dizer que, embora o ponto de partida seja a obra literária e a história em quadrinhos esteja próxima ao texto matriz, ela consegue ser uma obra autônoma e o resultado final é sempre uma obra nova.

Alguns críticos acreditam que histórias em quadrinhos não são literatura e que, por mais que a elas se apliquem teorias literárias para a análise estrutural da narrativa, elas não são literatura, são histórias em quadrinhos. Discussões à parte, na leitura comparativa entre o romance e a história em quadrinhos, o que precisa ficar claro é a percepção de que são artes diferentes, com sentidos estéticos distintos.

Nessa perspectiva comparativa, vale lembrar das ideias preconizadas pelo teórico francês Roland Barthes, em seu texto *Introdução à análise estrutural da narrativa*, ao afirmar que a narrativa:

pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral e escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura de todas as substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura (...) no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos (BARTHES, 1971, p. 18, *apud* ZENI, p. 135).

A tendência de adaptar clássicos da literatura para histórias em quadrinhos remonta à metade do século passado com a Coleção *Clássic Illustrated*, revista americana inicialmente chamada de *Classic Comics* surgiu em 1941 até 1971 (*Moby Dick*, *Os três mosqueteiros*, *Os miseráveis*). No Brasil, ela foi usada pela EBAL, no Rio de Janeiro, nas séries *Edição Maravilhosa*, 1941-1961, e *Álbum Gigante*, 1949-1955.

A editora brasileira juntou obras da literatura nacional aos títulos da revista americana como *Iracema*, adaptada por André Le Blanc, e *O guarani* (José de Alencar), *Memórias de um Sargento de Milícias* (Manuel Antônio de Almeida), *Menino de engenho e Doidinho* (José Lins do Rego), livros de Malba Tahan e romances de Bernardo Guimarães. Embora alguns adaptadores como Le Blanc respeitassem as características da narrativa visual, era tal a massa de textos nas legendas das adaptações, que a imagem não narrava, não mostrava a ação ocorrendo, apenas ilustrava as cenas, algumas com qualidade, mas faltava agilidade. É o que ocorre hoje com adaptações em que o adaptador transporta para os quadrinhos a narrativa original, suprimindo apenas alguns trechos, colocando uma grande massa de textos nas legendas, como ocorre em *Frankstein*, da editora Peirópolis, publicada em 2012.

A pesquisa está em curso, mas a análise inicial comparativa entre o romance e a história em quadrinhos *O Caçador de Pipas* já apontou algumas conclusões iniciais:

- ❖ a fidelidade ao texto original com a manutenção de algumas falas idênticas às das personagens do romance sinalizadas pelo uso das aspas. Veja-se o diálogo entre Baba, o pai de Amir, e Rahim Khan, seu amigo e sócio:

– Na verdade, não me reconheço no meu filho.

– E daí? As crianças não são cadernos de colorir. Você não pode preenchê-lo com as suas cores favoritas (cf. p. 11, HQ e p. 29 livro).

- ❖ a presença de recortes necessários à adaptação para o gênero quadrinhos sem perder os ganchos da narrativa e o fio condutor do enredo. Como quando o narrador do romance cita os dois presentes que Amir ganhou do pai no aniversário e, na HQ, o adaptador só se refere ao relógio porque este é o gancho responsável pela progressão narrativa e dará continuidade à cena seguinte, quando Amir esconde-o debaixo das cobertas da cama de Hassan para depois acusá-lo de tê-lo roubado e assim se livrar da presença dele na casa. Veja-se o trecho:

Ele me deu dois presentes. Um deles uma Schwinn Stíngray novinha em folha, a rainha das bicicletas. (cf. p. 58 do texto original do livro)

escondi notas de afegães mais o relógio. (p. 59 texto adaptado da HQ)

- ❖ a transposição para imagem dos traços fisionômicos que marcam a raça e o caráter das personagens. Veja-se, por exemplo, a fisionomia de Hassan, retratada com os olhos amendoados, tom de pele amarelado, traços característicos do povo mongol, (cf. p. 9 da HQ e p. 16 do livro). O porte altivo, magro, esguio, de cabelos louros, sorriso sarcástico, vestido com paletó de gola e punhos de pele de Assef, o esturpador, perfil que contrasta com a baixa estatura, o porte e a simplicidade das vestes de Hassan.
- ❖ a caracterização dos ambientes externo e interno em que se passa a história. O ambiente externo descrito no romance, a arquitetura da casa de Amir, com um “portão de ferro fundido que se abre em duas partes, piso de mármore, janelas enormes de vidro”, e a decoração interna com “tapeçaria com fios dourados” (cf. p. 12, livro); o quintal: “à sombra de um pé de nêspers ficava a casa dos empregados, uma casinha modesta onde Hassan morava com os

pais.” (cf. p. 13 livro e p. 14 HQ) são retratados na história em quadrinhos com pequenas adaptações.

- ❖ o uso de imagens para narrar as cenas do livro (p. 50 da HQ) como na passagem : “vi algo que nunca vou me esquecer: Hassan servindo bebidas a Assef e Wali em uma bandeja de prata.” (cf. p. 105 livro e p. 57 HQ.).O texto do romance substituído pela imagem narrativa da cena : “um dia de verão, usei uma das facas de cozinha de Ali para gravar nossos nomes naquela árvore.” Hassan faz uma inscrição no pé de romã. Imagem sem palavras de grande força narrativa que ocupa todo o quadrinho. (cf. p. 34 livro e 50 HQ). O silêncio, entendido como ausência de palavras, é usado como forma de narrar, através da sequência de imagens que aparecem na página. (cf. p. 15-16 e 17). A ocupação do espaço inteiro da página com uma só imagem usada para exacerbar a culpa de Amir. (cf. p. 45 HQ). Mesmo tendo assistido à cena de estupro escondido no vão de um muro, Amir espera o grupo comandado por Assef ir embora para encontrar Hassan sangrando, mas finge não saber de nada. Segue-se uma digressão enxuta da narrativa com legenda (cf. p. 59 HQ).
- ❖ as cenas mais dramáticas são transpostas para a imagem sem perder a sutileza. Veja-se o caso do estupro de Hassan, um dos momentos de maior intensidade dramática que serve para exacerbar a covardia e a culpa que Amir sente por não reagir diante do abuso sofrido pelo amigo fiel e é o gancho principal da diegese. A cena é adaptada com vigor de imagens e tons, poucas falas verbalizadas e uma fala do inconsciente do narrador, no quadrinho correspondente: “Saí correndo. Saí correndo porque era um covarde.” (p. 77 a 81 livro e p. 42 e 43 HQ). Aqui vale lembrar a máxima: Uma imagem vale mais que mil palavras.
- ❖ a escolha da paleta de cores que varia de intensidade de acordo com a cena retratada; colorida e forte, quando a cena é alegre (p. 17), em tons esverdeados e terrosos esmaecidos, nos momentos dramáticos como no estupro (p. 42 HQ). O jogo de luz e sombra que acentua detalhes importantes da configuração das personagens, dos ganchos do enredo e da ambientação das cenas narradas, está presente em toda a obra. O retorno de Amir ao Paquistão para resgatar o filho de Hassan é marcado por uma mudança de traços das imagens que ganham contornos distintos das anteriores.

- ❖ o uso expressivo dos recursos da linguagem dos quadrinhos e da relação entre a fala e o silêncio que marcam o enredo. A presença do entrequadro cortando de forma quase cinematográfica uma cena para passar a outra e dar progressão à narrativa, delegando ao leitor a possibilidade de imaginar o que se passou e preenchendo os hiatos ou vazios do texto.

Há que se considerar ainda na relação texto/letra e imagem, o estudo da ocupação dos espaços pelas duas linguagens, suas características próprias, suas disposições, os efeitos de ressonância e contraste realizado por Sophie Van der Linden em relação ao livro ilustrado. As reflexões da pesquisadora podem-se aplicar também ao diálogo existente entre as linguagens verbal e não verbal/imagem na história em quadrinhos. Para ela e para muitos ilustradores e cartunistas como Zivaldo, Roger Mello e Rui de Oliveira, só para citar alguns deles, letra é também imagem, ocupação de espaço e deve ser entendida como tal. Essa afirmativa fica mais clara ao observar o alfabeto chinês, em que o uso do pincel e os ideogramas nada mais são que desenhos, imagens sobre o espaço da página. Alguns artistas, como Jean Alessandrini, se definem numa tripla atividade “criador de caracteres tipográficos, assim como ilustrador e autor que” dedicou ampla reflexão à produção de sentido a partir da forma da palavra e da relação que ela tem como as imagens. Segundo ele,

existe uma ocasião _ tão particular que chega a ser excepcional em que a tipografia consegue ocupar diretamente o ilustrador. É quando a própria imagem se constrói a partir de palavras... quando a palavra se torna imagem e a imagem se torna palavra.

E a pesquisadora prossegue afirmando que os termos palavra e imagem lhe parecem imprecisos para descrever as relações formais entre textos e imagens. (LINDEN, 2011, p. 92)

A força do simbólico

Em uma cultura milenar como a dos povos orientais, elementos que podem parecer irrelevantes ao homem ocidental, carregam uma força simbólica que passa despercebida ao olhar do leitor menos atento. Para compreender a importância de alguns desses elementos que aparecem no texto, seria preciso um estudo mais aprofundado da arquitetura das casas, dos costumes, da organização social e da própria história da sociedade retratada na narrativa. Como não se trata aqui de um estudo antropológi-

co, iremos nos ater a alguns dos elementos mais significativos que enriquecem a compreensão da trama.

A carga simbólica presente na narrativa primeira, deixa também suas marcas na adaptação. São elementos que fazem parte do cotidiano e da cultura dos povos orientais que ganham dimensão especial no relato e carregam uma carga semântica.

A árvore, por exemplo, elemento telúrico por excelência, dá sombra ao quintal da casa, mas também serve de refúgio aos meninos no alto do morro para contarem e ouvirem histórias e perpetuarem no tronco os dois nomes gravados à faca, selando a amizade e o destino dos dois. De acordo com o dicionário de símbolos de Chevalier & Gueerbrant:

A árvore é um dos símbolos mais ricos e difundidos, símbolo da vida em perpétua evolução e ascensão para o céu, evoca o simbolismo da verticalidade. Serve também para simbolizar o aspecto cíclico da evolução cósmica, morte e regeneração, sobretudo as frondosas. No plano do mundo e dos fenômenos, o tronco erguido em direção ao céu símbolo de força e poder eminentemente solar, diz respeito ao falo, imagem arquetípica do pai. (CHEVALIER & GUEERBRANT, 2006, p. 84).

A árvore, no alto do terreno, fora da casa, abriga, protege, é confiante, acolhe, acaricia e dá segurança a Hassan. Debaxo dela, ele ouve as histórias lidas por Amir, que precisa de um ouvinte para testar seus dotes de leitor proficiente, alimentar seu imaginário e gestar o futuro escritor, desacreditado pelo pai. À sombra da árvore frondosa, selam amizade e fazem promessas para o futuro. Depois de adulto, e da morte de Hassan, ao retornar à cidade para resgatar o filho de Hassan das mãos do poderoso Assef, Amir revê a casa abandonada, mas a árvore permanece em pé, viçosa, no alto do morro, com a inscrição feita por Hassan ainda nítida. No nível do simbólico, “É o aspecto cíclico da evolução cósmica, morte e regeneração”. Traduzindo melhor, Amir, desde que traiu o amigo na infância, acusando-o de ladrão, sentia necessidade de se redimir, honrar a dívida que levou o amigo fiel a abandonar a casa. Depois da morte de Hassan e da fuga do país, Amir nunca mais esteve em paz consigo mesmo. A oportunidade de voltar à terra natal para resgatar o filho de Hassan, seria uma forma de pagar a dívida que o atormentava e assim poder “voltar a ser bom” como gostaria de ter sido na infância. Amir evolui como ser humano, se regenera, fecha o ciclo de um período de vida que o atormentava desde que Hassan partiu daquela casa por sua causa.

Outro elemento que chama a atenção é o portão de ferro batido que se abre em duas partes e separa a casa da rua, descrito no romance e

representado na história em quadrinhos. É o local de passagem entre os dois lados, os dois mundos: o conhecido e protegido e o desconhecido e ameaçador; a casa segura e a rua adversa com seus perigos, a luz e as trevas, a riqueza e a pobreza. Segundo o dicionário de símbolos,

A porta tem um valor inumano psicológico; pois não somente indica passagem, mas convida a atravessá-la. É o convite à viagem rumo ao além. A passagem a quem ela convida é, na maioria das vezes do domínio do profano ao domínio do sagrado. Assim são as portas das catedrais (CHEVALIER GUEERBRANT, 2006, p. 735).

Fora dos portões, no profano, há o perigo, a perda e o sofrimento. Dentro estava a proteção, embora, na história em quadrinhos, essa relação se inverta: o perigo também está dentro de casa como no episódio do falso roubo do relógio, plantado por Amir para incriminar Hassan. Quando o sagrado é profanado por Amir, ao esconder seu relógio debaixo das cobertas de Hassan, a situação se inverte, e o perigo passa a morar dentro da casa, lugar do sagrado; a falta cometida, a traição e o caráter duvidoso de Amir vão atormentá-lo até a idade adulta. Por isso “voltar a ser bom”, uma das primeiras falas de Amir adulto, é o mote que dá início à trama, é o desejo com a possibilidade de se realizar. Quando os dois meninos atravessam o portão, suas vidas seguem rumos distintos e difíceis. Ele aponta a saída para o desconhecido, para o perigo, num convite à viagem rumo ao além.

Outro elemento da cultura local que aparece nas casas de Amir e de Assef, depois deste ter-se tornado chefe religioso, é o tapete. Para os orientais não é, como para muitos ocidentais, um fino objeto de decoração. É um elemento importante da vida pessoal, familiar e tribal. A sua ornamentação não é, em parte alguma, simplesmente ocidental; foi condicionada por ideias, sentimentos milenares:

Como símbolo estético, o tapete expressa muitas vezes a noção de jardim, inseparável da ideia de paraíso. Ali encontram-se flores, amores, animais, pássaros reais e míticos... representa o jardim em si, suas características formais e universais, não um jardim individual, mas a alegria permanente que oferecem os jardins (CHEVALIER GUEERBRANT, 2006, p. 863).

O interior da casa de Amir é coberto por tapetes de seda, símbolo de riqueza e poder, mas também de amor; por outro lado, quando Amir vai buscar o filho de Hassan, o esconderijo de Assef tem as paredes e o chão revestidos de tapetes. Para quem vive ali, é um oásis afastado da cidade, esconderijo do poder, uma fortaleza cercada de riqueza em contraste com a pobreza do povo. O tapete confere identidade ao dono da casa e marca cenas narrativas importantes.

Outro elemento que chama a atenção do leitor, dá nome à obra e é um dos fios que percorre a trama é a pipa. Soltar papagaios de papel é um passatempo muito comum na Ásia oriental. O papagaio de empinar, literalmente (do francês “cervo-voador”) faz lembrar a grande lei físico-química que dá ao cervo Mercúrio a possibilidade de elevar-se e propicia a realização da sublimação filosófica. (CHEVALIER GUEERBRANT, 2006, p. 683)

O ato de soltar pipa abre e fecha a narrativa, mas com conotações diferentes nos dois momentos. Na abertura, mostra a destreza do filho do patrão no manuseio do objeto e a habilidade desenvolvida, aliada a perspicácia do filho do empregado em perceber a direção aleatória que uma pipa cortada pode tomar e conseguir recuperá-la para o amigo. No quadrinho final, a pipa serve de instrumento para estabelecer um vínculo inicial de amizade entre o filho de Hassan, resgatado das mãos de Assef, e Amir que retribui ao menino o que Hassan lhe fizera durante toda a sua infância: recuperava a pipa voada onde quer que ela tivesse ido parar, e repetia a frase muitas vezes pronunciada pelo amigo: “por você, faria isso mil vezes”. Na obra, a pipa reúne, redime, paga a dívida que Amir tem para com o amigo morto e ainda é o meio para conquistar o amor do filho do amigo que falecera, agora resgatado das mãos de Assef.

Se pipa ou qualquer outro nome pelo qual é conhecida, no imaginário popular, está associada à liberdade de voar mais alto, com segurança por estar presa a uma linha comandada por alguém, mesmo correndo o risco de ser cortada, quem solta pipa se arrisca e, quanto mais linha lhe dá, mais alto ela pode voar. Em *O caçador de pipas*, é ela que move a narrativa, marca a trajetória das personagens, gera os mais profundos sentimentos: amor, ciúme, impotência, traição, fidelidade, infidelidade, medo, ganância, ódio e sedução etc. O título da obra antecipa a narrativa, e o vigor da trama fica por conta da habilidade do autor e da destreza e da sensibilidade dos adaptadores, que, mesmo partindo de um texto matriz, criaram outra obra de arte.

Refletir sobre esse objeto híbrido composto de palavras, imagens, símbolos, dotado de características próprias e se aventurar no estudo das adaptações de obras literárias para a linguagem dos quadrinhos com todas as implicações e especificidades que cada uma das artes possui é um desafio posto aos pesquisadores que queiram mergulhar na busca de identidades e diferenças que fazem dessas obras, que chegam ao mercado cada ano em maior quantidade, um objeto tão atraente aos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBE-LUYTEN, Sonia Maria. *O que é história em quadrinhos?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *História em quadrinhos: leitura crítica.* São Paulo: Paulinas, 1984.

EISNER, Will. *Narrativas gráficas.* São Paulo: Devir, 2005.

_____. *Quadrinhos e arte sequencial.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HOSSEINI, Kaled. *O caçador de pipas em quadrinhos.* Ilustr: Fabio Celoni e Mirka Andolfo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. *O caçador de pipas.* Trad: Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado.* Trad.: Dorothé de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio.* Trad.: Rubens Figueiredo et all. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos.* São Paulo: Makron Books, 1995.

_____. *Reinventando os quadrinhos: como a imaginação e a tecnologia vêm revolucionando essa forma de arte.* São Paulo: Makron Books, 2005.

MONTEIRO, Mário Feijó Borges. *Permanência e mudanças: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura.* Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC, mimeo., 2006.

PATATI, Carlos; BRAGA, Flávio. *Almanaque dos quadrinhos.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & Cia.* 3. ed., São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, Vera M. Tietzmann. *Sobre contos e recontos.* Goiânia: UFG, 2011, mimeo.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; TULIO, Vilela. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2004.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro, RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 127-158.

**MARCAS DA ORALIDADE NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS
DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
DO CENTRO DE ENSINO HUMBERTO DE CAMPOS
NA CIDADE DE HUMBERTO DE CAMPOS – MA**

Vandinalva Coelho Campos (UFMA)

dinalva_coelho@hotmail.com

Sânia Tereza Costa (UFMA)

Marize Barros Rocha Aranha (UFMA)

Fábia Elina Araújo (UFMA)

1. Introdução

As instituições de ensino sempre priorizaram a escrita uma vez que, a oralidade esteve por muito tempo sem a devida atenção no espaço escolar, entretanto nas últimas décadas, percebe-se um progressivo aumento de estudos sobre a linguagem oral que a partir de 1990 passou a ser mencionada nos livros didáticos de língua portuguesa. A ideia de que a escola é o lugar de aprendizagem da escrita tem sido questionada por muitos autores, principalmente, se levarmos em consideração que o texto escrito não se aprende só na instituição escolar, nem que a fala é apenas uma modalidade de aprendizado espontâneo no dia a dia.

Com base nessa realidade, verificou-se a necessidade de um estudo que mostrasse como acontece o processo de uso da linguagem oral e escrita na escola, bem como, a interferência desse uso nas produções textuais produzidas pelos alunos. A análise embasou-se a partir dos estudos de Marcuschi (1997) e Kleiman (2006) sobre oralidade e escrita.

Objetiva-se neste trabalho mostrar a dificuldade e a problemática existente em sala de aula quanto à linguagem oral e a produção textual escrita. Para a realização desta pesquisa, propôs-se aos alunos do Centro de Ensino Humberto de Campos situado no município Humberto de Campos, no Maranhão, que produzissem um texto dissertativo, tipologia textual exigida no ENEM.³⁴

³⁴ Exame Nacional do Ensino Médio.

2. *Escrita e linguagem oral: uma abordagem sobre a interferência da oralidade em textos escritos*

O texto tem por função a comunicação e por meio dele observa-se que há uma relação entre a linguagem oral e a escrita em que os sujeitos tentam expressar ideias com base no aprendizado de sua língua materna adquirida no contexto social e a língua padrão apreendida no ambiente formal.

Segundo Kleiman (1995),

As práticas de letramento se iniciam fora da escola desde muito cedo. Por outro lado, o bom desempenho de certas práticas orais formais pode ser desenvolvido na escola, como é o caso da apresentação de seminários, realização de debates, júris simulados, entrevistas etc.

A prática da escrita como principal estímulo ao desenvolvimento de ideias do aluno apresenta uma série de contrapontos; tanto na oralidade quanto na escrita encontram-se refletidas as dificuldades dos alunos na produção de textos utilizando normas preestabelecidas da gramática normativa.

Nesse sentido, nota-se uma deficiência no que tange à prática da produção textual nas escolas. Observa-se que a produção escrita sofre influências da língua falada, pois as marcas de oralidade são as principais evidências desse processo nos textos escritos. Marcuschi (1997) afirma que, tanto a fala como a escrita refletem formas de organização da mente através das próprias representações mentais. Dessa forma,

Podemos perceber que a construção de categorias para a reflexão teórica ou para a classificação é tanto um reflexo da linguagem como se refletem na linguagem. Seria útil ter presente, desde logo, que assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitivas e social que se revelam em práticas específicas. (MARCUSCHI, 1997)

Segundo Marcuschi (2004), “o homem é considerado um ser que fala e não como um ser que escreve”, ainda que isso não signifique que a oralidade seja superior à escrita. Essa afirmação baseia-se no fato de que todos os povos tiveram uma tradição oral cronologicamente anterior à escrita.

Com o advento desta, escrever adquiriu um valor social superior à oralidade. A tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita e falada de um modo geral é mais importante para o autor, pois “essas práticas determinam o lugar, o papel e o

grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas.” (MARCUSCHI, 2004, p. 18)

A comunicação oral era mais comum em tempos eruditos e com o passar do tempo a escrita ganhou espaço e valor superior a oralidade no contexto comunicativo entre os sujeitos em determinadas situações de interação comunicativa na sociedade. Sendo assim, a oralidade passou a ser considerada “erro” na prática escrita formal, a qual é estabelecida por regras gramaticais para o bem falar e escrever, uma vez que a língua padrão constitui o veículo de todo saber cultural, científico e artístico que se manifesta sob a forma escrita.

Muitos autores têm proposto que a função da escola não deve ser a de substituir a norma popular, que os alunos já dominam em sua linguagem falada, pelos modelos da norma culta, mas sim a de ensinar-lhes que ambas as formas de linguagem podem coexistir e ser utilizadas na comunicação, de acordo com as circunstâncias. (PRETI, 1994)

Antes dos anos 80, a oralidade e a escrita eram vistas como formas opostas, dicotômicas e a supremacia cognitiva era dada à escrita. Esta maneira de conceber a relação entre a fala e a escrita levou a uma visão preconceituosa em relação à fala e que apresenta suas consequências na atualidade.

Numa sociedade como a nossa, a escrita (...) se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural (...) não por virtudes que lhe são iminentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2001)

Diante das práticas comunicativas, escrita e oral, percebe-se que a oralidade exerce influências na escrita e que reflete as características de aprendizado dos sujeitos que produzem textos nos quais apresentam marcas da oralidade. Essa realidade não pode estar de fora dos estudos relacionados à produção textual, já que todas as formas de comunicação e expressão de ideias são válidas na interação entre sujeitos na sociedade.

A partir dessa discussão, apresenta-se a seguir um estudo sobre as marcas da oralidade em produções textuais de alunos do Ensino Médio. Vale ressaltar que os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos de uma região da zona rural, o que permitiu melhor abordagem sobre a presença da linguagem oral na escrita desses estudantes, uma vez que, a de-

ficiência do aprendizado da norma padrão nessas regiões, ainda é um aspecto marcante.

3. *Análise da presença das marcas de oralidade nas produções textuais dos alunos de Humberto de Campos – MA*

A escrita e a fala são modalidades particulares da língua, no entanto, nota-se que há características de uma encontrada na outra. Segundo Kato (1986), a escrita e a fala são realizações de uma mesma gramática, mas há variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades devido às diferenças temporais, sociais e individuais. Diante desse fato, e para cumprimento do objetivo deste trabalho, foi solicitado aos alunos do 3º ano de uma determinada escola localizada no município de Humberto de Campos que fizessem uma redação dissertativa para avaliarmos os aspectos da escrita seguindo os critérios especificados na gramática normativa prescritiva.

Vale salientar que em uma produção textual desse tipo é exigido do aluno seu conhecimento linguístico sobre a norma padrão, ou seja, há uma elaboração na maneira de compor seu texto. A oralidade naturalmente influencia a escrita deixando suas marcas; portanto acreditamos ser importante analisar alguns índices da oralidade na escrita observados nas produções textuais dos alunos participantes desta pesquisa.

Nesta perspectiva, observamos que existem alguns fatores que influenciam os falantes a produzir as marcas de oralidades em um texto dissertativo, tais como: a idade, o grau de escolarização e o sexo. Partindo desses pressupostos, recorremos a autores como Marcuschi (1986), Koch (1992) entre outros, os quais explanam questões *sociolinguísticas*, quando dizem que a interação social influencia no jeito peculiar que cada um tem de falar ou produzir um texto.

Segundo Koch (1992, p. 68), a fala se diferencia da escrita de acordo com os seguintes critérios:

FALA	ESCRITA
Não planejada	Planejada
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Elaborada
Pouco elaborada	Completa

Observa-se que a fala se encontra no âmbito da informalidade e a escrita consolida-se na forma culta da língua. Existem expressões que na

linguagem oral são aceitas ao contrário do que ocorre no texto escrito, uma vez que, elas são simplesmente ignoradas ou modificadas, como observamos nas produções dos sujeitos envolvidos neste trabalho. Abaixo apresentamos alguns exemplos de marcas da oralidade encontradas nas produções textuais desses alunos:

MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA	
Nóis	Tu quer fazer?
Voceis	Tá
Praí	Praí
Né	Num vô,
Num qué	Os menino vai chegar.
Num vai	Pru leitor
Mas acho que	No fundo

Observa-se na tabela acima que as práticas orais da linguagem são frequentes na produção escrita de determinados grupos sociais. Os alunos de Humberto de Campos que participaram das atividades representam um grupo de indivíduos que embora tendo acesso à escola, estão aquém do domínio da língua padrão, pois a realidade social destes sujeitos envolve condições de educação inadequada, acesso restrito a livros, pouca formação docente e oportunidades de investir nos estudos em áreas mais desenvolvidas.

Koch (1992) diz que a expressividade da língua oral dá-se por meio de pausas, entonações, gesticulações, expressão facial e, na língua escrita, o emprego do discurso direto e a pontuação se sobressaem. Verifica-se que as expressões encontradas nas redações analisadas representam um discurso oral e não são aceitas pela gramática normativa sendo taxadas de “erros”, entretanto, na fala estas construções são compreendidas por quem ouve e não comprometem a comunicação.

A palavra “Nóis” que se refere a um pronome pessoal, gramaticalmente correta se escreve “Nós”, na escrita, podemos perceber que os alunos a utilizam da mesma forma como pronunciam. O mesmo acontece com a palavra “voceis”. As expressões, “Tá, praí, num vô e num qué”, são tipicamente da língua falada e correspondem a redução das palavras, “Está, para aí, não vou e não quer”. Marcadores como, “No fundo” e “Mas acho que” também foram encontrados nos textos dos estudantes, eles são usados mais em uma comunicação oral e tornam-se itens que fogem a estética do texto escrito.

4. Considerações finais

Diante desta análise podemos perceber que as marcas de oralidade influenciam na linguagem escrita, pois os sujeitos envolvidos no processo comunicativo interagem conforme situações que permitem o uso da língua falada por não ter o domínio das regras gramaticais, embora saibamos que a comunicação não se dá apenas através de regras pré-estabelecidas, pois o homem enquanto um ser social necessita comunicar-se com o outro e por este fator devemos respeitar suas formas de interação, mesmo que fujam aos padrões da norma culta. Contudo, vale ressaltar que, enquanto educadores, devemos auxiliar nossos alunos a entender que existem diversas situações comunicativas que exigem determinadas formas da língua e também orientá-los ao uso destas formas, pois a sociedade nos exige a prática da norma padrão, mas podemos usar uma linguagem mais flexível em ambientes não formais ou cultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMARGO, Ellen Regina; RODRIGUES, Marlon Leal. *Marcas da oralidade em textos escritos*. Disponível em: <<http://www.cepad.net.br/linguisticaelinguagem/EDICOES/03/Arquivos/07%20Ellen%20Regina%20Camargo.pdf>>. Acesso em: 16-11-2011.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela B. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. A língua falada no ensino de português. In: BASTOS, N. M. (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas ensino*. São Paulo: Educ, 1998, p. 101-119.
- _____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Oralidade e escrita*. Goiás: Signótica, 1997.
- _____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. Recife: s.c.p., 1999. [Manuscrito inédito cedido pelo autor].

PIMENTEL, Célia de Oliveira. *Oralidade na escrita*. Erro? Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/18-4.pdf>>. Acesso em: 16-11-2011.

PRETI, Dino Fioravante. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1994.

REZENDE, Mariana Vidotti de. *A influência da oralidade na produção de textos escritos*. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/19.pdf>>. Acesso em: 16-11-2011.

MARCAS DE MODALIDADE DEÔNTICA EM SENTENÇAS JUDICIAIS³⁵

Fabio Fisciletti (UERJ)
fisciletti@yahoo.com

1. Introdução

Este artigo busca analisar, pela perspectiva da linguística sistêmico-co-funcional (LSF) – teoria formulada pelo australiano Michael Halliday e baseada na linguagem em uso, isto é, na produção da instância denominada “texto” –, como são estabelecidos os parâmetros de comando num *corpus* onde é peça imprescindível: a sentença judicial.

Ao tratar dos propósitos comunicativos dos enunciadores, das ações por eles emanadas e da interação com os interlocutores por eles pretendida, o foco deste trabalho é representado pela metafunção interpessoal, seu sistema de uso e análise, e por uma de suas principais ferramentas: a modalidade.

Na categoria das modalidades, destaca-se a modalidade deôntica, por meio da qual se demanda ou autoriza uma ação do interlocutor em um tempo futuro.

Em seguida, descreve-se a sentença judicial como gênero. Foi analisada a forma como a sentença é constituída e como ela deve julgar e decidir o litígio processual.

A escolha do *corpus* e a análise dos trechos selecionados nas sentenças estão a seguir, com breves comentários – baseados no modelo de análise interpessoal pela LSF – sobre as manifestações de modalidade deôntica.

Na conclusão, serão descritas as principais estratégias argumentativas, registradas na pesquisa de *corpus*, em que se demonstra o caráter deôntico dos enunciados judiciais.

³⁵ Este trabalho está incluído também no grupo que formou a mesa-redonda “A LINGUISTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NO QUADRO DAS GRANDES TEORIAS LINGUISTICAS: PROPOSTAS DE APLICAÇÃO”, coordenada pela Profa. Dra. Magda Bahia Schlee.

2. A metafunção interpessoal: interação e troca

Neste trabalho, a ênfase é na metafunção interpessoal, cujo parâmetro comunicativo foi assim estabelecido por Halliday:

A linguagem serve para estabelecer e manter relações sociais: para a expressão de papéis sociais, que incluem os papéis comunicativos criados pela própria linguagem [...]; e também para conseguir que coisas sejam feitas, por via de interação entre uma pessoa e outra. Através desta função, que podemos chamar interpessoal, os grupos sociais são delimitados e o individual é identificado e reforçado, pois a linguagem, além de capacitá-lo a interagir com as outras pessoas, serve também para a manifestação e o desenvolvimento de sua própria personalidade. (HALLIDAY, 1976, p. 136-137)

A interpessoalidade é o princípio básico de qualquer ato comunicativo: quem se comunica quer ser lido, ouvido; quer receber retorno; quer obter algum tipo de benefício em seu favor – ou, por outro lado, busca fornecer algo que beneficie seu interlocutor.

Koch assim conceitua a linguagem como forma (“lugar”) de ação ou interação:

[Esta concepção] encara a linguagem como atividade, [como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos ou compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 2001, p. 7-8)

Na metafunção interpessoal, examina-se o modo, os recursos gramaticais que indicam a interação entre os participantes. Nesse sistema, a oração é vista como uma troca. Como pressupostos de análise dessa troca, necessitam ser investigadas as circunstâncias em que ocorre e que marcas o emissor utiliza para estabelecer e indicar sua opinião e seu comando a respeito do que é dito, tanto em termos de fornecer informação (dar) quanto no sentido de demandar uma resposta (solicitar).

Contudo, em que parte da oração estão marcados os propósitos do interlocutor? De acordo com a LSF, o modo (*Mood*) é onde se encontra a função interpessoal de toda mensagem.

O modo divide-se em sujeito e finito. O sujeito equivale ao grupo nominal ao qual a mensagem é tematizada, mas não necessariamente o ator. Já o finito descreve como esta mensagem é direcionada ao interlocutor: seja por meio de um tempo, modo ou locução verbal, seja por meio de uma polaridade (negativa ou positiva) (FUZER; CABRAL, 2010, p. 106).

Para Thompson (2004, p. 54), o modo é o cerne da troca, enquanto o restante da oração meramente preenche os detalhes. Na gramática sistêmico-funcional, tais “detalhes” são chamados de Resíduo, onde se encontram os seguintes elementos: a) Predicador: grupo verbal dissociado do Finito; b) Complemento: grupo nominal não designado pelo falante para compor a interação; c) Adjunto: grupo adverbial ou preposicional a indicar circunstância (FUZER; CABRAL, 2010, p. 107).

3. *A modalidade como um dos fundamentos da metafunção interpessoal*

A modalidade como marca linguística contém dois aspectos: “a) as apreciações do locutor sobre o conteúdo proposicional das orações e b) seus interesses e intenções quanto às tarefas da enunciação” (AZE-REDO, 2007, p. 122).

Koch desvela como se constituem e se registram as modalidades no sentido de recursos argumentativos e interacionais:

O recurso às modalidades permite, pois, ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores; possibilita-lhe, também, deixar claros os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor “pistas” quanto às suas intenções; [...] torna possível, enfim, a construção de um “retrato” do evento histórico que é a produção do enunciado. (KOCH, 2008, p. 86)

Para Castilho e Castilho (2002, p. 202), são recursos de modalização: a) modos verbais; b) verbos auxiliares (modais) – dever, poder, querer (que atuam como finitos no sistema de modo); c) adjetivos, isoladamente ou em expressões como “verbo ser + adjetivo” – “é possível”, “é claro”; d) advérbios oracionais (possivelmente, evidentemente); e) sintagmas preposicionados adverbiais: “na verdade”, “por certo” etc.

Milton José Pinto acrescenta outras formas de modalização, não apenas restritas ao âmbito léxico-gramatical:

[A modalidade] pode ser marcada diretamente, no interior de um enunciado, pelo emprego de determinados itens lexicais ou construções morfossintáticas, ou ser inferida indiretamente a partir do contraste entre o enunciado e a situação e/ou contexto. [...] Um mesmo enunciado pode ter mais de uma modalização da enunciação, assim como que um texto formatado por vários enunciados possa ser modalizado globalmente, com marcas de diversas naturezas – lexicais, morfossintáticas, estilística, retóricas – distribuídas pelos vários

enunciados ou localizadas apenas em certos momentos estratégicos do seu desenvolvimento. (PINTO, 1984, p. 82)

Portanto, na modalidade, o autor insere no enunciado avaliações ou pontos de vista sobre o conteúdo da enunciação ou, até mesmo, sobre a própria enunciação (NASCIMENTO, 2009, p. 31).

Na LSF, às modalidades de probabilidade e usabilidade é atribuído o conceito de modalização, voltada às proposições. Por outro lado, as propostas, em que há aspectos de obrigação e inclinação – ou seja, ofertas e comandos –, são tratadas como modulações. À modalização corresponde o conceito epistêmico de modalidade; já a respeito da modulação, o caráter é deontico (FUZER; CABRAL, 2010, p. 119). Sobre este aspecto deontico, serão descritas e analisadas orações coletadas em sentenças judiciais (*item 4*).

3.1. Modalidade deontica

Os modalizadores deonticos são empregados pelo falante para controle da execução do conteúdo proposicional por ele enunciado (NEVES, 2002, p. 238).

Essa forma de modalidade, portanto, “situa-se no domínio do dever (obrigação e permissão), [que] pode corresponder, pois, a atos diretivos de fala, ligando-se ao imperativo, que é característico de interações espontâneas, nas quais se pode esperar que um locutor leve outro a fazer algo. [...]” (NEVES, 2002, p. 196).

As formas de manifestação da modalização deontica são assim descritas por Nascimento (2010, p. 37-38): a) diretamente expressa ao interlocutor (ato social); b) indiretamente expressa: impessoal, “isenta” (“é necessário”, “é preciso”); c) inclusiva ou universal: o próprio locutor ou outros agentes discursivos aderem à ordem (“vamos”, “temos de”).

O autor apresenta a seguinte proposta para classificação dos modalizadores deonticos: a) de obrigatoriedade: o conteúdo da proposição deve ocorrer, e o interlocutor deve obedecê-lo; b) de proibição: o conteúdo da proposição é proibido, o interlocutor não deve realizá-lo; c) de possibilidade: o conteúdo da proposição é facultativo, o interlocutor tem a permissão para exercê-lo. (NASCIMENTO, 2010, p. 35).

Essa modalidade está presente em ordens, solicitações, proibições, avisos e permissões, mas, em termos verbais, não somente são produzi-

das no modo imperativo. Aos modos oracionais declarativo e interrogativo (pergunta e oferta) também se pode aplicar a modalidade deôntica (FUZER; CABRAL, 2010, p. 112). Como exemplo, há modalização deôntica em formas de cortesia como “Gostaria de que [...]” e também em frases interrogativas como “Você pode pegar um copo d’água, por favor?”.

De acordo com Nascimento (2010, p. 39-40), os modalizadores deônticos podem ainda ser acentuados ou atenuados por modalizadores de outras naturezas: a) epistêmicos, tanto pelos asseverativos (“realmente, é proibido”; “com certeza, você precisa”) quanto pelos quase-asseverativos (“não é certo que você deva”; “deverá, se possível”); b) a-valiativos (“infelizmente, é proibido”).

Na LSF, tais modalizadores encaixam-se no sistema do modo da seguinte forma:

Em orações imperativas, a forma não marcada não contém modo. O sujeito de um comando (a pessoa responsável pela execução deste) não é especificada, já que pode ser somente a quem o comando é endereçado (“você”). Em termos interpessoais, uma ordem é apresentada como não aberta à negociação (o que não significa, evidentemente, que o comando realmente será obedecido), e a maioria das funções do Finito é irrelevante: um comando é absoluto (não há formas imperativas dos verbos modais), e não é necessário especificar o tempo verbal, pois não há escolha (uma ordem só pode se referir a uma ação ainda não realizada, só pode se referir a um tempo futuro) [...] (THOMPSON, 2004, p. 56, trad. livre)

4. O gênero sentença judicial como corpus de análise

A palavra “sentença” deriva do latim *sententia*, “maneira de sentir”. No âmbito das relações interpessoais de cunho jurídico, seria “[...] a decisão, a resolução ou a solução dada por uma autoridade a toda e qualquer questão submetida à sua jurisdição” (*Dicionário Houaiss*).

Considerada a sentença um gênero textual, é necessário identificar quem participa e como são estabelecidas as interações.

Os interactantes são o *juiz*, figura pública dotada do poder jurisdicional de julgar o caso levado ao Poder Judiciário pelo(s) *autor*, que pretende obter reparação pelo dano pretensamente provocado pelo *réu*. No âmbito criminal federal, *corpus* deste trabalho, o juiz pondera a veracidade das provas apresentadas e decide condenar ou absolver o réu, além de aplicar a pena em caso de condenação. A sentença, portanto, materia-

liza a decisão: trata-se um ato de conformação social no qual o juiz atua com as prerrogativas de isonomia e atenção ao interesse público.

4.1. As partes da sentença

A sentença inicia-se pelo *relatório*, um resumo dos pedidos dos autores, das provas e depoimentos produzidos. Além de contextualizar a sociedade sobre o litígio judicial (*lide*), é pelo relatório que o juiz obtém as informações necessárias – os subsídios – para julgar.

Já na *fundamentação* (ou *motivação*), encontram-se os argumentos escolhidos pelo juiz para decidir sobre o caso. Ou seja, nela ocorre a “exposição fundamentada que esclarece os motivos de fato e de direito pelos quais o magistrado chegou a determinado entendimento sobre o processo em julgamento, acolhendo ou rejeitando as teses das partes” (JANSEN, 2006, p. 30).

Portanto, na fundamentação, o juiz deve avaliar as provas e as informações colhidas no decorrer do trâmite processual. A sentença contém uma finalidade argumentativa: o juiz busca convencer as partes de que seu ato decisório foi o mais ponderado e justo, de acordo com os fatos levados a seu julgamento.

Após a fundamentação, passa-se ao conteúdo decisório *de per si*. No *dispositivo* é que se localizam os comandos de relação jurídica entre juiz e partes. É a parte final da sentença, em que está presente a determinação jurídica imposta pelo juiz ante as partes e, em decorrência, a sociedade. No âmbito penal federal, pelo dispositivo julga-se procedente ou improcedente o pedido contido na denúncia formulada pelo Ministério Público (JANSEN, 2006, p. 50).

Após todo esse percurso dos fundamentos da sentença, iniciaremos a análise do *corpus* selecionado. A metodologia e os trechos comentados de acordo com os métodos da linguística sistêmico-funcional serão descritos a seguir.

5. Marcas de modalização deôntica em sentenças: análise de trechos selecionados

A metodologia deste trabalho envolve a leitura e o recorte de trechos selecionados em sentenças judiciais proferidas pela Justiça Federal,

na 1ª instância. Foi escolhida uma sentença de cada vara federal criminal especializada em crimes contra o Sistema Financeiro Nacional: a 2ª, a 3ª, a 5ª e a 7ª varas federais criminais, localizadas na cidade do Rio de Janeiro. As sentenças foram emitidas e publicadas entre junho de 2011 e fevereiro de 2012.

Em cada sentença, buscou-se obter trechos em que houvesse marcas de modalização deôntica. Seguindo o método da LSF, cada marca de modalidade foi registrada por orações, as quais foram analisadas sob o ponto de vista da metafunção interpessoal.

Cada marca de modalidade deôntica está grifada em itálico; e, após cada trecho, há breves comentários sobre os recursos argumentativos utilizados pelo emissor do enunciado: o juiz federal.

5.1. Modalização deôntica no relatório

É de praxe que todo relatório se encerre com um fecho informando que se passará à fase decisória. Essa passagem equivale a uma frase, em parágrafo isolado, com os dizeres aproximados “É o relatório. DECIDO”.

Em todas as sentenças pesquisadas, foi encontrada essa sequência “ritualizada”. Contudo, em uma delas, cabe análise por conta de uma não usual e, por isso, enfática marca deôntica:

“É o relatório do *necessário*. DECIDO” (BRASIL, 2011a)

Esse uso do adjetivo “necessário” indica que o relatório trouxe as informações consideradas fundamentais para o convencimento do juiz. A forma equivalente, sem modalizador deôntico de obrigação, seria: “O relatório traz as informações de que o juiz necessita para decidir”. Contudo, essa forma não marcada não apresenta qualquer peso argumentativo. Nota-se, ainda, que, na 1ª oração, a modalidade deôntica está no Adjunto, e não no Finito.

5.2. Modalização deôntica na fundamentação

Nos trechos selecionados, verifica-se a tendência de se marcar o controle deôntico sobre o que as partes manifestam no processo.

E, *decidindo*, *afasto*, desde logo, as preliminares arguidas pelos réus: (BRASIL, 2011a)

Além da ordem descrita no verbo “afastar”, há uma oração reduzida, sem Finito, que topicaliza (destaca) o fato de a rejeição às preliminares significar, desde já, parte do conteúdo decisório.

E não é necessária uma análise mais profunda, quando ao conjunto probatório que embasa a denúncia, para *chegar à conclusão* de que houve inserção de elementos inexatos nas escritas (comercial e fiscal) [...] (BRASIL, 2011a)

Na primeira expressão grifada, há modalizador de polaridade negativo sobre a obrigação, além de se tornar impessoal o comando. Em “para chegar à conclusão”, recorre-se também à impessoalidade: o juiz conclui, mas não explicita esse comando.

No que se refere à tipificação da conduta, *deve ser mesmo* enquadrada como estelionato majorado a ação de quem, através de meio fraudulento, obtém vantagem indevida mantendo em erro a Receita Federal. (BRASIL, 2011b)

Além do modalizador deontico de modalidade descrito no Finito “deve”, nota-se o realce epistêmico no uso da palavra “mesmo”, o qual acentua esse caráter deontico.

Então, porque presentes os elementos dos fatos típicos, tanto o subjetivo dolo, quanto os objetivos [...], a condenação *é medida que se impõe*, (BRASIL, 2011b)

A modalização do caráter obrigatório da condenação está registrada agora em formato de oração e com elemento apassivador. Ressalta-se o destaque dessa asserção pelo fato de estar localizada no fim da frase, sendo todas as justificativas incluídas antes.

Tenho que assiste razão ao Ministério Público Federal em parte. *Acolho* seus fundamentos como razões de decidir. (BRASIL, 2012)

Primeiro grifo: a locução verbal “ter que” não é obrigação. Todavia, nem por isso deixa de ser modalizadora deontica, pois seu congruente poderia ser o verbo “considerar”. Já o segundo grifo também indica comando sobre a ação do Ministério Público.

Também *não há que se falar* na incidência do art. 171, § 3º do CP, uma vez que a única intenção do réu era reduzir o imposto de renda e obter sua restituição [...]. (BRASIL, 2012)

Marcador deontico de proibição, com uso de polaridade, locução verbal modal (“há que”) e ainda apassivação para modalizar o comando e o posicionamento.

5.3. Modalização deontica no dispositivo

Como é a parte da sentença onde deve estar contida a decisão do juiz, costuma-se encontrar a maior parte dos controles deonticos. Além do fecho de praxe, praticamente um ritual, “Publique-se, Registre-se, Intimem-se”, e de outro muito comum, “Julgo [IM]PROCEDENTE [...]”, foram encontradas outras formas – estas, modalizadas.

Por isso, *merecem* os réus, ambos, em razão da consciência da ilicitude, *sofrer* a sanção penal pelos atos praticados. (BRASIL, 2011a)

O verbo “merecer”, neste caso, atua como Finito e modaliza o comando: “Os réus devem sofrer”.

Considerando que os réus não satisfazem os requisitos do art. 44 do Código Penal, *deixo de substituir* a pena privativa de liberdade. (BRASIL, 2011a)

Nesta modalização grifada, a locução verbal “deixar de” atua como Finito e com caráter deontico proibitivo. Forma equivalente: “Não consinto que a pena seja substituída”.

Concedo aos réus, entretanto, o direito de recorrerem, *querendo*, em liberdade. (BRASIL, 2011a)

Aqui, há dois comandos permissivos: um, de conceder; e outro, de facultar, com ênfase na oração reduzida, sem Finito, para autorizar uma possível ação dos réus.

Após o trânsito em julgado:

- Custas pelo réu;
- *Lance-se* o nome do réu no rol dos culpados;
- *Formem-se* e remetam-se os autos do processo de execução criminal à Vara Federal das Execuções [...];
- *Expeça-se* ofício ao Tribunal Regional Eleitoral [...];
- *Informe-se* a condenação aos órgãos policiais [...];
- Demais anotações e comunicações *necessárias*. (BRASIL, 2011b)

Ressalta-se que, nos comandos distribuídos em tópicos, foram usados verbos no modo imperativo, todos impessoalizados (em voz passiva sintética). Contudo, sequer há verbos nos tópicos “custas”, “anotações”. Essas elipses poderiam ser consideradas modalidades, pois tanto as custas quanto as anotações devem ser feitas em obediência ao dispositivo. Contudo, registra-se, no último tópico, um modalizador deontico em forma de adjetivo: “necessárias”.

Ausentes agravantes especiais (art. 12 da Lei nº 8.137/90) ou atenuantes, *tomo* a pena intermediária. (BRASIL, 2012)

Outro modalizador com a mudança do agente: na verdade, a pena é que deveria se tornar intermediária, mas isso diminuiria o caráter deôntico da intervenção pessoal do juiz.

Condeno-o, ainda, ao pagamento das custas processuais. As custas e as penas pecuniárias *serão* recolhidas no prazo de 10 (dez) dias do trânsito em julgado da sentença. (BRASIL, 2012)

O comando está registrado no tempo verbal, mesmo sem o uso do imperativo. Não há locução verbal como Finito. Portanto, tal uso do futuro do presente do modo indicativo pode ser considerado de caráter modalizador deôntico.

6. Conclusão

A pesquisa em somente quatro sentenças trouxe conclusões instigantes sobre como os enunciados judiciais têm sido ou podem ser modalizados sob o ponto de vista deôntico. O resultado foi diversas vezes surpreendente: a ausência de marcação tem sido uma dos principais ferramentas usadas pelos enunciadorees. Havia a expectativa de serem encontrados, com muito maior incidência, comandos no modo imperativo (há, mas basicamente restritos à voz passiva); em verbos modais; em advérbios modais deônticos; e em orações principais modalizadas com predicativos deônticos.

Pode se inferir que, nas sentenças pesquisadas, foram encontrados os seguintes indícios de tendências de produção textual nesse gênero:

- a) orações na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, quando o julgador emana sua decisão e seu poder jurisdicional;
- b) uso de modo imperativo em voz passiva sintética, sem se identificar o agente, com foco somente na ação proposta no enunciado;
- c) poucas orações modalizadas projetadas no início da frase. Geralmente, vêm em sequência das circunstâncias causais ou locuções concessivas, as quais, dessa forma, ganham o foco argumentativo;
- d) ausência de advérbios modalizadores deônticos nas sentenças pesquisadas (necessariamente, obrigatoriamente), assim como dos demais advérbios modalizadores da frase;

e) presença constante – no dispositivo, principalmente – de verbos como fixar, determinar, elevar, tornar (com o sujeito como agente);

f) em vários dispositivos, apenas a menção ao ato ou, simplesmente, à palavra já denota o comando. Portanto, nesses casos não há Finito sequer processo verbal. Percebe-se o quanto expressões como “custas judiciais” e “anotações” estão enraizadas como ordens: basta o magistrado citá-las para que se configurem dessa forma;

g) presença reduzida de verbos modais (poder, dever), o que contesta a noção de que o aspecto deontico é prioritariamente expresso por eles;

h) tendência na marcação deontica pelo tempo verbal futuro do presente do indicativo na 3ª pessoa (singular e plural), exclusivamente em voz ativa. Portanto, nesses casos, o Finito estaria registrado somente na desinência modo-temporal dos verbos empregados.

É importante registrar que tais indícios necessitam ser confirmados ou refutados em uma pesquisa abrangente, que envolva outros juízos além dos mencionados ou outros assuntos na vasta competência da Justiça Federal em área criminal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe do português*. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Justiça Federal de 1º Grau. Seção Judiciária do Rio de Janeiro. *Processo nº 0026376-93.1996.4.02.5101*. 3ª Vara Federal Criminal. Data de publicação DJE: 30 jun. 2011. Disponível em: <www.jfrj.jus.br>.

_____. Justiça Federal de 1º Grau. Seção Judiciária do Rio de Janeiro. *Processo nº 0803338-96.2008.4.02.5101*. 2ª Vara Federal Criminal. Data de publicação DJE: 9 ago. 2011. Disponível em: <www.jfrj.jus.br>.

_____. Justiça Federal de 1º Grau. Seção Judiciária do Rio de Janeiro. *Processo nº 0517370-87.2005.4.02.5101*. 5ª Vara Federal Criminal. Data de publicação DJE: 19 dez. 2011. Disponível em: <www.jfrj.jus.br>.

_____. Justiça Federal de 1º Grau. Seção Judiciária do Rio de Janeiro. *Processo nº 0522526-56.2005.4.02.5101*. 7ª Vara Federal Criminal. Data de publicação DJE: 16 fev. 2012. Disponível em: <www.jfrj.jus.br>.

CASTILHO, Ataliba T. de; CASTILHO Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português falado*. V. II: Níveis de análise linguística. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2002, p. 199-247.

DICIONÁRIO Houaiss de língua portuguesa. Versão 2.0. Intranet. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: UFSM, 2010. Mimeo.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, John (Org.). *Novos horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 134-160.

JANSEN, Euler. *Manual de sentença criminal*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A interação pela linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Argumentação e linguagem*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v. 7, n. 1, jan-jun./2010, p. 30-45. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. A modalidade. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.). *Gramática do português falado*. V. VI: Desenvolvimentos. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2002, p. 171-208.

PINTO, Milton José. *As marcas linguísticas da enunciação*. Rio de Janeiro: Numen, 1994.

THOMPSON, Geoff. *Introducing functional grammar*. 2. ed. London: Hodder, 2004.

MAS E EMBORA: UMA DESCRIÇÃO SEMÂNTICA E ARGUMENTATIVA

Leandro Santos de Azevedo (UERJ)
dr.macunaima@ig.com.br

1. Introdução

Durante algum tempo de estudos voltados para a área de letras, especificamente para a formação, estrutura e o funcionamento da língua portuguesa, foi observado que pouco se falava de questões acerca de períodos compostos por coordenação e subordinação que fossem além de uma ótica estrutural. Tudo o que se via era apenas aquela enfadonha e inócua sistematização formal desses períodos e suas conjunções, tal qual é vista nas gramáticas prescritivas.

Assim, este trabalho tem por objetivo descrever o valor semântico e argumentativo das conjunções *mas* e *embora*, deixando de lado aquela inadequada e ultrapassada descrição formal das mesmas presente ainda em textos escolares e na formação de muitos professores de língua materna. Somado a isso, serão descritos os valores da semântica argumentativa que fundamentam o trabalho a fim de melhor compreendermos os aspectos interativos e persuasivos da linguagem e as escolhas feitas pelos enunciadores. Além disso, serão aludidas as duas noções básicas de escala e classe argumentativas, elementos da teoria cunhada por Oswald Ducrot.

2. As conjunções *mas* e *embora*

Criador da semântica argumentativa (ou semântica da enunciação), Oswald Ducrot (1976, 1981, 1987) chamou certos elementos da gramática de uma língua de “operadores argumentativos”. Estes têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção, o sentido para o qual apontam.

A fim de explicar o funcionamento desses elementos, Ducrot utilizou duas noções básicas: as de “escala argumentativa” e as de “classe argumentativa”. “Uma *classe argumentativa* é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para (apontam para: →) uma mesma conclusão”. (DUCROT *apud* KOCH, 2007, p. 30)

Já a “escala argumentativa” ocorre “Quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão”. (*Id., ibid.*, p. 30)

Após essa breve elucidação, basta-nos apenas mostrar quais são os principais “operadores argumentativos” em língua portuguesa: os que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão (até, mesmo, até mesmo, inclusive); os que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de... etc.); os que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores (portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente etc.); os que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas (ou, ou então, quer... quer, seja... seja etc.); os que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão (mais que, menos que, tão... como etc.); os que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (porque, que, já ainda, agora etc.); os que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total (um pouco, pouco, apenas, quase etc.); e os que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias (mas, embora etc.). São estes últimos que nos interessam aqui.

2.1. O valor semântico do *mas*

Conforme Neves (2011), há aspectos especiais marcados pelo uso do *mas* nas relações de desigualdade. Essa desigualdade é utilizada para a organização da informação e para a estruturação da argumentação. Isso, segundo a mesma autora, implica na manutenção de um dos membros coordenados e a sua negação.

O valor semântico do *mas* tem especificações consoante a sua distribuição. Quando inicia sintagmas, orações ou enunciados, o *mas* pode indicar somente contraposição ou, mais fortemente, eliminação. Designando contraposição, a oração que o *mas* inicia não elimina o elemento anterior. Antes, admite-o explícita ou implicitamente, mas a ele se contrapõe. Observe as manchetes:

(1) IPVA 2011 até 7% mais barato no Rio. Mas seguro obrigatório fica mais

caro.³⁶

(2) Deputado recebe salário, mas não aparece na Câmara desde julho.³⁷

Na primeira manchete, a contraposição se dá a partir da utilização do contraste entre expressões de significação oposta: de um lado, o IPVA mais barato 7%, e, do outro, o seguro mais caro; tudo isso no ano de 2011, no Rio de Janeiro. O contraste se dá, portanto, entre as expressões “mais barato” e “mais caro”.

Já na segunda manchete, a contraposição se dá a partir da utilização do contraste entre o positivo e o negativo: o deputado recebe salário (positivo) e ainda assim não aparece na Câmara desde o mês de julho (negativo). A matéria fala sobre o primeiro político a ser condenado pelo Superior Tribunal Federal, o deputado federal José Fuscaldi.

Por outro lado, designando eliminação, a oração iniciada pelo *mas* elimina o membro coordenado anterior. Suposta ou expressa essa eliminação, o elemento eliminado pode ser, ou não, substituído. Observe:

(3) O chikungunya apresenta sintomas parecidos com os da dengue e mata menos, mas causa dores muito intensas.³⁸

(4) A atriz, que um dia já frequentou as páginas policiais por causa de escândalos com o ator Felipe Camargo, de quem se separou em 1995, mudou muito nos últimos 15 anos. Mas não se arrepende de nada.³⁹

(5) Cristina frequentemente salienta os esforços do seu governo para redistribuir riqueza no país, mas críticos dizem que os distúrbios são resultado das desigualdades sociais e da negligência governamental com as áreas pobres.⁴⁰

Esses textos expressam bem a eliminação. No primeiro trecho, a constatação de que o vírus chikungunya, transmitido pelo mesmo mosquito que transmite a dengue, mata menos e apresenta sintomas parecidos com os da dengue é desprezado com a informação em foco na oração

³⁶ <http://oglobo.globo.com>. Acesso em: 14-12-2010.

³⁷ <http://www.tce.mt.gov.br/conteudo/download/id/22974>. Acesso em: 11-01-2011.

³⁸ http://odia.terra.com.br/portal/cienciaesaude/html/2010/12/mortes_por_dengue_no_rio_disparam_130968.html. Acesso em: 14-12-2010.

³⁹ http://odia.terra.com.br/portal/diversaoetv/html/2010/12/vera_fischer_se_lanca_no_mundo_literario_com_serena_e_diz_que_ja_tem_outros_dez_livros_na_gaveta_130988.html, Acesso em 14-12-2010.

⁴⁰ <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/845784-cristina-kirchner-acusa-rivals-de-estimularem-desordem-na-argentina.shtml>. Acesso em: 14-12-2010.

subsequente: “causa dores muito intensas”. Ou seja, o fato de essa doença matar menos que a dengue não é sobressalente se levarmos em consideração que ela causa dores fortíssimas.

No segundo excerto, observamos que a eliminação se dá com a afirmação de que a atriz Vera Fischer em nada se arrependeu dos erros cometidos em seu passado. Essa eliminação é percebida pela oposição estabelecida pela conjunção *mas* somada ao pronome “nada”, que retoma os erros da atriz: anáfora.

Já no terceiro fragmento, a eliminação é constatada no início do discurso crítico que rejeita os “esforços” do governo argentino. Ao dizerem que os distúrbios na redistribuição da riqueza no país são resultado das desigualdades sociais e da negligência do governo de Cristina Kirchner, os críticos negam os pseudoesforços da presidenta.

Além disso, o *mas* tem empregos que só ocorrem em início de enunciado obedecendo a determinações pragmáticas. Nessas construções, ele também indica contraposição e eliminação.

2.2. As relações expressas pelas conjunções concessivas: o valor semântico do *embora*

Uma das definições mais aceitas entre os estudiosos para a construção de argumentos concessivos é a que diz que há uma combinação de uma oração chamada principal e outra chamada concessiva. Nessa estrutura, observamos um fato (ou noção) expresso que em nada invalida a mensagem contida na oração principal. Isso significa que o que é expresso na oração principal é afirmado, assegurado, dado como certo, apesar do enunciado contido na oração subordinada adverbial concessiva. Segundo Neves (2011, p. 865):

Numa construção *concessiva*, vista a partir do esquema lógico, pode-se chamar *p* à oração *concessiva* e *q* à principal. Trata-se de uma construção *concessiva* quando *p* não constitui razão suficiente para *não q*:

“*embora p, q*” → “*p* verdadeiro e *q* independente da verdade de *p*”

Em outras palavras, pode-se dizer que, apesar de o fato (ou evento) expresso em *p* constituir uma condição suficiente para a não realização do fato (ou evento) expresso em *q*, *q* se realiza; e, nesse sentido, se pode dizer que a afirmação de *q* independe do que quer que esteja afirmado em *p*.

Além disso, três grandes grupos de construções ligadas a uma oração concessiva são previstos: os grupos factuais ou reais; os contrafac-

tuais ou irreais; e os eventuais. Os grupos que aqui nos importam são os factuais ou reais e os eventuais, uma vez que a expressão típica da relação contrafactual não se faz com a conjunção *embora*, objeto de nossa análise, mas com conjunções do tipo de “mesmo que”, “ainda que”, “nem que”.

No primeiro grupo, concessivas factuais ou reais, tanto a oração concessiva quanto a oração principal devem ser verdadeiras para que a asserção global também seja verdadeira. “Isso significa que a enunciação de uma factual implica a realização dos conteúdos tanto de *p* [oração concessiva] quanto de *q* [oração principal].” (NEVES, 2011, p. 867). Observe:

(6) Embora permitida, parada de carro da Guarda Municipal sobre calçada é criticada por moradores.⁴¹

(7) Até agora, a disputa tem sido equilibrada, embora Ronaldo seja o mais eficiente.⁴²

Em (6), a assertiva da oração concessiva é verdadeira, ou seja, os carros da Guarda Municipal têm permissão para estacionar sobre a calçada. Porém, isso não invalida a crítica de moradores que creem que os mesmos devem dar o exemplo à população, não estacionando seus carros no passeio público.

Da mesma forma, em (7), a proposição expressa na oração concessiva, de que o jogador português tem sido o mais eficiente nas partidas, é verdadeira. Isso, porém, não invalida a mensagem manifesta na oração principal: a disputa entre o Real Madrid e o Barcelona, e, portanto, a disputa entre Cristiano Ronaldo e Lionel Messi, tem sido equilibrada.

Cabe ainda mencionar que as construções factuais podem configurar um factual no presente típico: o verbo da oração principal é expresso no presente do indicativo e o verbo da oração concessiva, no presente do subjuntivo.

Já no grupo das concessivas eventuais, o conteúdo da proposição da oração principal deve ser verdadeiro, mas o conteúdo da concessiva pode ser verdadeiro ou falso. “Isso significa que existe uma incerteza e-

⁴¹<http://oglobo.globo.com/participe/mat/2011/04/21/embora-permitida-parada-de-carro-da-guarda-municipal-sobre-calcada-criticada-por-morador-924298897.asp>

⁴²<http://oglobo.globo.com/blogs/planetaquerola/posts/2011/04/27/real-barca-tira-teima-entre-messi-cristiano-ronaldo-376782.asp>

pistêmica sobre a eventual ocorrência do conteúdo proposicional de p [oração concessiva].” (*Id. ibid.*, p. 867). Note:

(8) Para a inadimplência, a expectativa é de estabilidade até o fim do ano, embora a direção do Bradesco enxergue a possibilidade de alta em algum trimestre.⁴³

(9) (...) o presidente Barack Obama poderá anunciar as nomeações amanhã, embora o processo no Senado possa atrasar em algumas semanas a posse dos cargos.⁴⁴

Em (8), a expectativa de estabilidade da inadimplência até o final do ano é verdadeira, mas o conteúdo proposicional da oração concessiva é eventual, ou seja, denota uma dada incerteza: a direção do banco prevê a possibilidade de essa estabilidade se desfazer com uma possível alta em algum trimestre do ano.

E em (9), o mesmo se observa: o anúncio das nomeações feitas pelo presidente americano pode se dar no dia seguinte, mas a incerteza do dia da posse desses cargos é evidente, tendo todo o trâmite que passar por um longo e incerto processo no Senado.

Importante dizer que, nas construções eventuais, todas as predicções são do tipo não télico, isto é, nenhuma delas representa um estado de coisas acabado. Quanto ao tempo e modo verbal dessas construções, a oração concessiva apresenta o verbo no presente ou pretérito imperfeito, geralmente no subjuntivo, e a oração principal tem possibilidade de variação dos tempos verbais (presente – como é o caso do período (8) –, futuro do presente – como é o caso do período (9) – e futuro do pretérito do indicativo). Esses períodos pertencem, portanto, ao grupo das concessivas eventuais.

No mais, apesar das diferenças e subdivisão em grupos, os três tipos têm instaurados em si uma relação de contraste como algo em comum.

⁴³<http://oglobo.globo.com/economia/mat/2011/04/27/bradesco-ve-impacto-de-medidas-do-governo-no-credito-ao-consumo-924330812.asp>

⁴⁴<http://oglobo.globo.com/mundo/mat/2011/04/27/comandante-das-operacoes-militares-dos-eua-no-afeganistao-sera-nomeado-novo-chefe-da-cia-924330010.asp>

3. A argumentação

As construções concessivas indicam que o enunciador presume uma objeção ao seu enunciado, mas essa oposição é por ele rejeitada, prevalecendo, pois, a sua mensagem contida na oração principal. Assim, o que fica implicado é o fato de haver uma hipótese de objeção por parte do enunciador. Nessas construções concessivas, portanto, o enunciador registra, na oração concessiva, uma objeção que ele pressupõe que o coenunciador tenha, e deixa prevalecer, entretanto, a ideia expressa na oração principal.

A argumentação nas construções concessivas em geral pode se resumir na existência de dois argumentos que conduzem a conclusões implícitas contrárias: a oração concessiva (p) argumenta em favor da conclusão r , e a oração principal (q) argumenta em favor de não r . Observe o esquema presente em Neves (1999, p. 558):

$P \rightarrow r$

$Q \rightarrow \tilde{r}$

$Q =$ **argumento mais forte para \tilde{r} do que p é para r**

Veja:

(10) Reno afirma estar preparado para o desafio embora as condições do local sejam imprevisíveis.⁴⁵

Imaginando-se um contexto em que Reno está sendo testado, no que diz respeito a sua habilidade e seu preparo para um desafio em *kytesurf*, tem-se:

- p (as imprevisíveis condições climáticas do local) **ARGUMENTA** em favor de r (as condições climáticas podem invalidar o preparo de Reno);

- q (Reno está preparado para o desafio) **ARGUMENTA** em favor de \tilde{r} (Reno logrará êxito no desafio independentemente das condições do local);

- **Resultado final:** q é argumento mais forte (Reno logrará êxito no desafio independentemente das condições do local) do que p (as con-

⁴⁵ <http://ricosurf.globo.com/NoticiasRicosurf2.asp?id=12500>. Acesso em: 27-04-2011.

dições climáticas podem invalidar o preparo de Reno).

A partir dessa ideia de uma base essencialmente argumentativa da construção concessiva, podem ser examinadas as similaridades e as diferenças entre as concessivas e as adversativas, *embora* e *mas*, respectivamente. O raciocínio pode ser encaminhado com uma correlação das formulações concessivas, em que o enunciador refuta uma objeção, e com possíveis formulações do tipo adversativo, em que o enunciador admite uma proposição:

(11) Embora a localização exata e o horário da chuva sejam incertos, a previsão afirma que as condições meteorológicas na sexta-feira serão mais suscetíveis a volta de "um tempo mais típico de abril", após dias de sol na Inglaterra.⁴⁶

(12) A localização exata e o horário da chuva são incertos, mas a previsão afirma que as condições meteorológicas na sexta- -feira serão mais suscetíveis à volta de "um tempo mais típico de abril", após dias de sol na Inglaterra.⁴⁷

A operação argumentativa pode assim se ilustrar:

• **Esquema concessivo:**

a) alguém / você **pode objetar** que a localização exata e o horário da chuva sejam incertos, e a previsão não desconhece isso;

b) (**de qualquer modo / ainda assim**) a previsão afirma que as condições meteorológicas na sexta-feira serão mais suscetíveis a volta de “um tempo mais típico de abril”, após dias de sol na Inglaterra.

• **Esquema adversativo:**

a) a previsão **admite** que a localização exata e o horário da chuva sejam incertos;

b) (**de qualquer modo / ainda assim**) ela afirma que as condições meteorológicas na sexta-feira serão mais suscetíveis a volta de “um tempo mais típico de abril”, após dias de sol na Inglaterra.

Segundo Koch (2007, p. 37),

Do ponto de vista semântico, os operadores do grupo do MAS e os do EMBORA têm funcionamento semelhante: eles opõem argumentos enuncia-

⁴⁶<http://oglobo.globo.com/mundo/casamento-do-ano/mat/2011/04/27/metereologistas-preveem-chuva-em-londres-no-dia-do-casamento-real-924330333.asp>

⁴⁷ Este enunciado é uma adaptação do excerto jornalístico.

dos de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias. A diferença entre os dois grupos diz respeito à *estratégia argumentativa* utilizada pelo locutor: no caso do *MAS*, ele emprega (...) a “*estratégia do suspense*”, isto é, faz com que venha à mente do interlocutor a conclusão *R*, para depois introduzir o argumento (ou conjunto de argumentos) que irá levar à conclusão $\sim R$; ao empregar o *embora*, o locutor utiliza a *estratégia de antecipação*, ou seja, anuncia, de antemão, que o argumento introduzido pelo *embora* vai ser anulado, “não vale”.

Desse modo, a escolha por um período composto por subordinação ou outro por coordenação revela o intuito do autor. Este optou por escolher a concessão como o início da sua declaração, criando, portanto, um período de estratégia de antecipação, isto é, o autor prepara o seu leitor para uma mensagem em que o foco é contrário àquilo que ele declara no início da sua enunciação. Os enunciadores atribuem papéis a si mesmos e a seus coenunciadores, marcando, portanto, suas atitudes, suas posições no momento da interação. Caso tivesse optado pela coordenação, teria criado a estratégia do suspense, trazendo o impacto para a notícia.

Ademais, tudo isso se valida quando esses significados linguísticos são organizados em textos a fim de conferir relevância à linguagem.

4. Argumentação e estilo

Tendo em vista que estilo é o modo pelo qual um indivíduo usa os recursos de uma dada língua para exprimir, oralmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, juízos de valor, ou simplesmente para fazer declarações, pronunciamentos, temos de levar em conta que a ordem das construções concessivas obedece a propósitos comunicativos. Sua posição no período coopera para a disposição da informação. Nas construções concessivas puras, ou seja, sem o elemento adversativo presente, tanto pode ocorrer a posposição da oração concessiva, quanto a sua anteposição, além da possibilidade de se intercalar as concessivas dentro da oração principal. O primeiro caso, a posposição da oração concessiva, é bastante regular, principalmente tratando-se da língua falada: primeiro se expressa a asserção nuclear para que depois se expresse a objeção. Nesse caso, o enunciador primeiro faz a sua asseveração para que depois pese os obstáculos, utilizando-os, de certo modo, na defesa do ponto de vista expresso, como em:

(13) A poluição do lodo tóxico que afeta o sudoeste da Hungria chegou ao rio Danúbio, embora com uma concentração de metais pesados reduzida, o que

diminui o risco de contaminação.⁴⁸

Esse tipo de construção tem muito de aditamento, adendo do enunciado, no qual o enunciador se volta ao que acaba de enunciar, ponderando *a posteriori* objeções a sua enunciação. Segundo Neves (2011, p. 880), a “(...) posposição da *oração concessiva* pode ser relacionada com a própria natureza argumentativa da construção, em termos de *interação*.”

Entretanto, é a anteposição da *oração concessiva* que consiste em maior expressividade. Conforme Othon Moacyr Garcia (2004), ao tratar da organização do período, a *oração principal* sempre será mais relevante se levarmos em conta a subordinação de *orações adverbiais*. Para ele, as *orações adverbiais* encerram ou devem encerrar ideias secundárias em relação à *oração principal*. “(...) Quando tal não acontece, é porque o período está indevidamente escrito ou o ponto de vista do autor não coincide com o do leitor no que se refere à relevância das ideias.” (GARCIA, 2004, p. 64-65) Dessa forma, o autor afirma que a escolha da *oração principal* não é gratuita, tampouco a sua posição dentro do período o é, e que o ponto de vista e a situação devem servir de diretrizes para essa escolha.

Assim, o esquema comunicativo nas construções com a *concessiva* anteposta é o seguinte: a) primeiro se refuta uma possível ou previsível objeção do coenunciador; e b) depois se faz a asseveração.

Confrontem-se as possibilidades de construção a seguir: na primeira, a mais enfática, a *oração principal* vem no fim do período; na segunda, precede a subordinada:

(15) Embora muita gente ache que o que está na internet pode ser copiado, reproduzido e utilizado da forma que bem entender, isso não é verdade.⁴⁹

(16) O Facebook ficará com uma parcela do valor de cada transação, embora a companhia não tenha revelado a porcentagem.⁵⁰

No período (16), ao chegarmos em “valor de cada transação”, já teremos apreendido o núcleo significativo do período de forma que o que

⁴⁸http://odia.terra.com.br/portal/mundo/html/2010/10/lodo_toxico_chega_ao_rio_danubio_embora_me_nos_contaminante_115361.html. Acesso em: 07-10-2010.

⁴⁹<http://www.brfutebolaovivo.com>. Acesso em: 10-01-2011.

⁵⁰<http://www1.folha.uol.com.br/tec/907846-facebook-entra-no-mercado-de-compras-coletivas.shtml>. Acesso em: 24-04-2011.

se segue, a começar de *embora*, contém ideias menos importantes. O que acontece, então, é o seguinte: como o essencial já foi dito, o secundário torna-se quase desprezível, sendo provável que o leitor desse texto não leia o que se segue.

Contudo, essa oração encerra ideias indispensáveis ao verdadeiro sentido da primeira oração: o *Facebook* ficará com uma parcela do valor de cada transação de qualquer forma, apesar de não ter revelado a porcentagem da parcela retida dos seus consumidores. Não há atenuantes. A ideia de “ficar com uma parcela do valor de cada transação” não está sujeita a condições.

Por outro lado, no período (15) criou-se uma preparação do leitor para o que está por vir. Ele sabe que algo será contrastado na oração seguinte, a principal, ou seja, sabe que a mensagem relevante é contrária ao que acabou de ler: não é verdade “que o que está na internet pode ser copiado, reproduzido e utilizado da forma que bem entender”. Por isso, a oração concessiva anteposta à oração principal seria de leitura obrigatória, forçada, para que se chegue ao fato primordial. A esse período, Garcia (2004) chama “tenso” ou “coeso”, e diz que esse tipo de construção aparece com mais frequência no estilo oratório assim como na argumentação de um modo geral.

Já as orações concessivas intercaladas entram no mecanismo de topicalização de elementos da oração principal. No excerto (17), por exemplo, a concessão destaca o sujeito:

(17) James Levine, embora permaneça como diretor musical, não sobe ao pódio – pela primeira vez desde 1971, quando assumiu o posto na casa novaiorquina.⁵¹

Nesses casos, em que a concessão vem imediatamente após o sujeito da oração principal, as duas orações têm o mesmo sujeito, correferentes, e a concessiva gera um zeugma. Consoante Neves (1999, p. 568), “essa colocação parece operar num mecanismo de acentuação do caráter tópico do sujeito”.

A noção de escolha, dessa forma, implica a comparação, ainda que essa comparação se dê no nível do inconsciente, isto é, ainda que o enunciador não se dê conta de que a realiza. Ele busca, em seu armazém

⁵¹<http://oglobo.globo.com/blogs/clubedomaestro/posts/2012/02/24/anna-o-met-em-2012-13-433176.asp>

de possibilidades, aquela palavra ou aquela construção que mais especificamente atende ao seu propósito e, para isso, compara as opções que tem a sua disposição. Trabalha-se, portanto, no nível da estilística, que promove impactos, como não poderia deixar de ser, no nível da sintaxe (DUTRA, 2011).

5. *Considerações finais*

Ao observarmos o exame semântico e argumentativo das construções concessivas e adversativas, observamos que a escolha de uma construção ou de outra é proposital: é o falante quem busca em seu arsenal de opções uma ou outra construção a fim de atender verdadeiramente seus propósitos comunicativos. É o fator pragmático que interessa para essa análise e não uma simples definição das conjunções.

Ao longo deste trabalho, foram feitas descrições que atendiam ao uso real da língua. Acredita-se que um exame meramente estrutural não mais é válido para os estudos da língua, somando a esse exame a análise discursiva.

No mais, cabe ainda mencionar que a teoria da semântica argumentativa deveria ser de aplicação obrigatória nos ensinamentos de língua materna, uma vez que a defasagem do ensino estruturalista é patente em nossas escolas. Basta atentarmos para a superficial classificação escolar das conjunções aqui estudadas para nos conscientizarmos disso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística* (dizer e não dizer). São Paulo: Cultrix, 1976.

_____. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global, 1981.

_____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DUTRA, Vânia L. R. Estilística e sintaxe: perspectiva semiótico-funcional. *Anais do XVI Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina*. Universidad de Alcalá de Henares. Madrid, Espanha, junho de 2011.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 24. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. 10. ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. As construções concessivas. In: _____. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. VII: novos estudos. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

MEDIAÇÃO DE LEITURA EM SALA DE AULA – UMA EXPERIÊNCIA NO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Liliana Secron Pinto (UERJ)
lsecron@gmail.com

1. Salas de leitura

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME vem investindo na promoção da leitura em suas escolas com várias ações. Dentre elas, a estruturação das salas de leitura de suas escolas. Mesmo havendo ainda muitos desafios a serem vencidos, de maneira geral, essas salas possuem um vasto acervo que atende bem ao público a que se destina, e possuem suas atividades realizadas por um professor especialmente destacado para essa função.

“O profissional responsável pela sala de leitura é um professor regente, com experiência pedagógica para articular todo trabalho de promoção da leitura ao Projeto Político-Pedagógico da escola e à sala de aula.” (SME, 2007, p. 23) e é responsável pela organização, dinamização e mediação do acervo com a comunidade escolar.

Um dos documentos que vem norteando esse trabalho é o *Multieducação: Sala de Leitura da Série em Debates*, produzido pela SME em 2007 e que servirá como referência para as informações aqui fornecidas sobre as salas de leitura.

O ano de 2012 inicia para esse segmento com grande desafio. Por um lado, inicia-se a obrigatoriedade de entrada dos professores de sala de leitura na grade de horários das turmas do 1º ao 5º anos para garantir a realização do centro de estudos⁵² semanal, regulamentada pela resolução nº 1178 de 2/2/2012; por outro lado, há uma grande renovação dos quadros de professores na função.

Para o cumprimento da resolução supracitada, a realização do centro de estudos dos professores PII, passa a ser uma vez por semana

⁵² O centro de estudos é o momento presencial na escola fora de sala de aula, garantido aos professores PII (professores de séries iniciais) para realização de atividades de planejamento e avaliação, com oportunidade de encontro entre os professores e com o coordenador pedagógico.

sem suspensão de aula. Durante esses encontros, as turmas têm sua grade de horários organizada da seguinte forma:

DISCIPLINA	HORA/AULA
Educação Física	2 tempos
Artes	1 tempo
Língua Estrangeira	1 tempo
Sala de Leitura	1 tempo

Já a grande renovação do quadro de professores é demonstrada, por exemplo, pela situação das escolas ligadas ao Polo III E. M. França da 5ª CRE⁵³, da qual faço parte. Das 31 escolas que acompanhamos, 25 estão com professores que nunca trabalharam nessa função. De maneira geral, esses professores são PII e em raras exceções têm-se ainda professores de língua portuguesa, educação física, história, geografia e matemática.

Com a inserção do professor de sala de leitura na grade de horários, o trabalho com a leitura passa a acontecer em sala, regularmente, com a interferência de outro professor que não aquele que diariamente acompanha o grupo e é responsável, dentre outras coisas, por sua alfabetização.

Ser professor de sala de leitura em sala de aula, portanto, exige um redimensionamento do seu papel como professor que deixa de ser o alfabetizador ou professor de uma disciplina específica, para tomar outro sentido – e eu chamaria de liberdade –, o do trabalho (ou da brincadeira) com o texto e o do incentivo à leitura.

Essa ação não é propriamente uma novidade. Quem trabalha tanto em sala de leitura quanto em sala de aula, a princípio, possui nos textos a base para o desenvolvimento de seu trabalho. E professor de sala de leitura, mesmo não estando em sala de aula, mantém o contato com as turmas seja para contação, empréstimo, ou para desenvolvimento de projetos, na maioria das vezes, em uma ação dentro de algum projeto maior desenvolvido pela escola.

A necessidade da rotina, no entanto, trouxe a novidade. E, quando se inicia um novo trabalho é fundamental que se reflita sobre dois aspectos

⁵³ Desde 1992 as salas de leitura das escolas do município do Rio de Janeiro passaram a ser divididas em polo e satélites. Cada polo fica responsável pela multiplicação das ações propostas pelo setor de mídia da SME que é responsável pelas salas de leitura. A 5ª CRE possui 3 salas-polo. A SL da E. M. França fica responsável por 31 escolas desta CRE.

tos: o papel dos atores que estão nele envolvidos e o que se espera com ele. Esses aspectos vão compor o norte que vai orientar as escolhas, os caminhos a serem trilhados para seu desenvolvimento.

Não houve um documento formal que regulamentasse essa ação. No entanto, a SME trouxe como orientação nas reuniões realizadas, que a proposta prevê como objetivo: “o incentivo à leitura através do texto literário”. Deixou claro ainda que não se trata de alfabetização ou aula de reforço, mas de trabalho com a leitura. E através dessa pista, precisamos encontrar a direção do caminho a ser trilhado.

2. A ação do professor de sala de leitura

2.1. Aos atores, seus respectivos papéis

A *escola*, por sua natureza é um espaço plural de cruzamento de culturas (CANDA, 2008, p. 46) onde são lançadas as bases da formação do indivíduo. E a linguagem é o fio que tece e colore indivíduos e coletividade.

Trata-se de um espaço privilegiado de interlocução e de formação do leitor onde são postos os alicerces do processo de autorrealização vital e sociocultural do ser humano.

A percepção do papel da escola varia no tempo e no espaço. Se pensarmos numa perspectiva histórica, iremos verificar que houve um momento em que ela foi tida como

(...) sistema rígido, reprodutor, disciplinador e imobilista, que se caracterizou como escola tradicional em sua fase de deterioração. Hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo, *libertário* (sem ser anárquico) e *orientador* (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu *autoconhecimento* e a *ter acesso ao mundo da cultura* que caracteriza a sociedade a que ele pertence. (COELHO, 2000, p. 17)

O papel do *professor*, nesse contexto, não pode ser simplesmente de reprodutor, mas de pensador da educação e do ensino (GERALDI, 1995).

E na condição de professor-pensador de sala de leitura em sala de aula, é preciso, antes de tudo

reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente da “geleia geral” dominante e de suas

possíveis causas) e da docência (como profissional competente). (COELHO, 2000, p. 18)

Compreendendo a dialogicidade existente no processo ensino-aprendizagem, onde professor e aluno convivem e interagem valorizando o ato da interlocução na construção do conhecimento. (GERALDI, 1995)

2.2. A experiência inigualável da literatura

Segundo Coelho (2000), o conceito de literatura, assim como os papéis da escola e do professor, nunca será exato e varia conforme a época representando os valores e ideais específicos de cada uma delas.

Mas, de maneira geral, podemos compreender a proporção da responsabilidade de quem trabalha com esse segmento quando entendemos que a evolução de um povo se faz ao nível da mente, desde a infância, e que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra e, mais do que isso, a literatura – que é arte. (COELHO, 2000, p. 15)

E a função da literatura nesse contexto, é justamente atuar sobre as mentes e sobre os espíritos transformando e enriquecendo as experiências de vida em intensidade não igualada a nenhuma outra experiência. Ela leva o leitor a vivenciar outros contextos e tempo, circulando entre o real e o imaginário, cumprindo um papel *humanizador*.

De forma mais técnica, podemos dizer que a literatura possui características composicionais e estruturais que a distingue do texto não literário. É o que chamamos de literariedade e que propicia a expansão do domínio linguístico da criança, graças à exploração singular das potencialidades de sua matéria prima que é a palavra.

No caso da literatura infantil, não podemos deixar de colocar em relevância também o papel da ilustração que, em muitas obras, passa a ser também texto, seja pela ausência da palavra ou pela relação íntima que estabelece com ela. O uso de técnicas diversas de composição, torna ainda possível o desenvolvimento do senso estético do aluno, ampliando ainda mais sua leitura.

2.3. A leitura no contexto da escola

Não podemos dizer que real e ideal convivem quando definimos o papel da escola, muito menos quando falamos de leitura. No segundo caso, por exemplo, como nos diz Geraldi (2000), confunde-se, muitas vezes, práticas de leitura com aprendizado da língua ou como forma de acesso à informação e conhecimentos específicos de outras disciplinas.

Essa situação só é superada quando há a revisão da prática docente e do sentido que por ele é dado à leitura e à literatura, na compreensão de que é através delas que “o aluno constrói o universo simbólico de sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento” (GERALDI, 1995, p. 12).

A fim de evitar a *didatização do texto*, as práticas de leitura literária na escola devem favorecer o exercício da criatividade, da alegria, da fantasia e da imaginação, uma vez que o compromisso do texto literário é com o simbólico, e sua função é, sobretudo, emancipatória. (SME, 2007, p. 14)

Os momentos de leitura na escola devem, portanto, segundo Coelho (2000), estar divididos em dois ambientes básicos: o de estudos programados e o de atividades livres. Com essa divisão a autora nos coloca diante de duas possibilidades de leitura: para assimilação de informação e conhecimento e para estimular ou liberar as potencialidades específicas de cada aluno.

Dessa maneira, espera-se do aluno-leitor, o desenvolvimento de uma postura dialógica e emancipatória em que:

Ao identificar seu papel ativo frente a estes materiais, o leitor descobre-se a si mesmo, num processo em que, ao mesmo tempo, descobre a obra, lendo, relendo, escrevendo e reescrevendo sua própria existência. (SME, p. 13)

2.4. Leitura e escrita – duas faces de uma mesma moeda

Uma educação emancipatória não acontece quando não se dá voz ao educando. Ouvir o que ele tem a dizer, respeitar e valorizar o dito é condição para essa ação pedagógica.

Geraldi, inclusive, considera que “a produção de texto é ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino-aprendizagem por ser no texto que a língua se revela em toda sua totalidade.” (GERALDI, 1995, p. 135)

Leitura e escrita, portanto, possuem o mesmo caráter humanizador na proporção que situam o indivíduo no mundo em seu contexto histórico e sociocultural, além de possibilitar o encontro consigo mesmo no mais íntimo do seu ser.

“A leitura permite a exploração das configurações textuais.” (GERALDI, 1995, p. 181). É o momento de junção do que se tem a dizer com as estratégias do dizer. (GERALDI, 1995, p. 155) que coloca o sujeito em contato com as possibilidades com as quais a língua opera e que, conhecidas, permite-o reproduzir ou transgredir na sua produção de acordo com seus interesses, utilizando as referências, o repertório, as estratégias de dizer que lhes são próprias.

A construção da língua está justamente nesse movimento, novo-velho que ao afirmar desloca e ao deslocar afirma (Cf. GERALDI, 1995, p. 136).

2.5. Incentivo à leitura e alfabetização

A dúvida sobre as relações existentes entre a alfabetização e o trabalho de incentivo à leitura não inicia com a entrada do professor de sala de leitura em sala de aula. E perpassa pela relação com a forma com que se compreende a literatura infantil – principal tipo de texto aos quais as crianças têm acesso – e sua função.

Desde o séc. XVII discute-se se a literatura infantil pertence à arte literária ou ação pedagógica. Segundo Coelho (2000), essas áreas são “límitrofes e, a mais das vezes interdependentes”.

Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia. (COELHO, 2000, p. 46)

Essas áreas vão ser predominantes dependendo do momento histórico em que se inserem.

Divertir e ensinar, por sua vez, é dúvida para a qual ainda também não se encontrou resposta na explicação da função desse segmento da literatura. E nos livros infantis, ora se percebe uma tendência para uma função, ora para outra.

Compreende-se, pois, que essas duas atitudes polares (literária e pedagógica) não são gratuitas. Resultam da indissolubilidade que existe entre a *inten-*

ção artística e a intenção educativa incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil. (COELHO, 2000, p. 48)

Na literatura podemos encontrar realidade e fantasia, testemunhando o mundo e a vida real ou a realidade imaginária, o sonho, a fantasia, o desconhecido, influenciando nas fases de desenvolvimento da criança e na sua percepção e relação com o mundo.

Ao mesmo tempo, os textos literários permitem o contato da criança com a língua de uma forma específica que influenciará e acrescentará sentido na sua formação linguística.

Por sua especificidade, os textos literários não visam embasar o deciframento da escrita, sendo esse procedimento antes uma decorrência do que um êxito desejado. Mas, pela relação afetiva e intelectual que fundam com o leitor e pelo convencionalismo de sua linguagem, os textos literários favorecem o processo de alfabetização. Eles promovem o desenvolvimento da consciência linguística do alfabetizando e o acesso às convenções da língua, que abrangem a organicidade dos textos, os padrões frasais, as microestruturas, a combinação de fonemas, a relação fonema-grafema, o domínio lexical e conceitual. O enriquecimento do vocabulário, a capacidade de elaborar inferências sempre mais complexas, a possibilidade de estabelecer relações contextuais são outros benefícios que advêm da familiaridade do alfabetizando com textos literários. (SARAIVA, 2001, p. 85)

A leitura passa pela competência de decodificação do código, mas não está nela restrita. A produção textual, por sua vez, também não inicia com a codificação do que se quer dizer, mas com a reflexão sobre conteúdo e forma do dizer, sobre as intenções e as escolhas linguísticas que permitem ao locutor o alcance de seus objetivos.

O processo de alfabetização, portanto, passa pela consciência linguística que ocorre antes mesmo do contato com o texto escrito através do que Geraldi chama de “atividade epilinguística”.

Por sua vez, a relação que se estabelece com o objeto artístico, passa pelo conhecimento de mundo e pela reflexão, mesmo que “inconsciente” (assim como a ação epilinguística) sobre a arte, de maneira geral, e o objeto artístico.

O incentivo à leitura convive no interstício do desenvolvimento dessas duas noções.

2.6. Professor-pensador de sala de leitura em sala de aula: instigador do prazer, mediador do conhecimento

O trabalho pedagógico relacionado à leitura precisa, portanto, estar comprometido com o prazer e com a sedução. Este processo se inicia a partir da seleção das obras, considerando os recursos de linguagem, a temática, os personagens, entre outros aspectos, de modo a possibilitar a articulação entre o próximo e o distante, no que se refere ao tempo espaço da narrativa e dos leitores. (SME, 2007, p. 17)

A prática com o texto literário não inicia simplesmente com sua leitura e nem termina com o ponto final.

Atividades que preparem para a apresentação do livro a ser saboreado de forma que instiguem a curiosidade e prepare os alunos para a compreensão do que está por vir, são ações que ajudam no estabelecimento da relação de prazer com o texto.

As ações de desdobramento após a leitura, por sua vez, é um ótimo momento (mas não o único) de dar voz ao aluno, de incentivar a produção e a discussão sobre sua leitura, da relação do livro com outras experiências literárias e de vida que ele possua ou ainda do debate sobre o tema abordado.

O que não devemos nos esquecer, no entanto, é de trabalhar o *durante*. Atentar para a forma escolhida para tratar o conteúdo e os efeitos de sentido que as escolhas proporcionam. Afinal, se entendemos a palavra como a matéria prima da obra de arte que é a literatura, compreendê-la, observá-la, refletir sobre ela, permite ao aluno descobrir o sabor desse objeto artístico e, ao mesmo tempo, permite-lhe a aquisição de mais matéria prima para suas próprias produções. Ao professor cabe a mediação da relação leitor-texto. Ignorar no ensino, a atenção para seus aspectos configuracionais, ou deixar de ampliá-las, é reduzi-lo e é também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica.

Não se trata, no entanto, de trabalhar análise gramatical na concepção tradicional do termo. Mas perceber as sinalizações, as pistas apresentadas pelo texto e contrastá-las à experiência de mundo do leitor e, a partir daí, recuperar a caminhada interpretativa. A interferência do professor está em demonstrar se as pistas escolhidas são relevantes ou não para a sua análise. Falo aqui de uma perspectiva de língua e de ensino dentro da concepção sociocognitivo-interacionista desenvolvida por Mikhail Bakhtin, que vem proporcionando o redimensionamento da concepção de ensino da língua e que está, inclusive, refletida nos Parâmetros

Curriculares Nacionais como demonstra Koch (2011) quando o utiliza para demonstrar as possibilidades de trabalho com a língua a partir dessa concepção:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.⁵⁴

Esse é o papel do professor de sala de leitura em sala de aula. E deve ser também o papel de todo professor que trabalha com o texto. Nesse sentido, creio que não podemos dizer que haja confusão de papéis o do professor regular e o de sala de leitura, mas que esses papéis são dialógicos.

3. *Considerações finais*

Um trabalho eficiente com o texto literário que amplie o cabedal de conhecimento de mundo, as possibilidades de uso da língua e ao mesmo tempo promova o prazer de ler exige, antes de tudo, que seja realizado por um professor-leitor que sinta o prazer da leitura, antes, no próprio corpo. Leitor esse que se interesse pela busca contínua de uma prática acrescentadora e emancipadora e que possua capacidade de diálogo.

Ser professor sem ser bancário, e ainda, trabalhar especialmente com a arte literária, exige muito mais do que o conhecimento técnico da língua. Exige paixão. Paixão pelos livros, pela língua, pelo ensino, mas acima de tudo pelas pessoas. É preciso identificar-se com o humano para compreender e transmitir o papel humanizador que a literatura possui.

⁵⁴ *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1988, p. 69-70, *apud* KOCH, 2011, p. 12.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação: sala de leitura*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2007. (Série Temas em Debate). Disponível em:

<<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/SalaLeitura.pdf>>. Acesso em: 24-07-2012

SARAIVA, Juracy Assmann; MELLO, Ana Maria Lisboa de; VARELLA, Noely Klein. Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano de choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MESCLAGEM EM CAPAS DE REVISTAS

Antonio Marcos Vieira de Oliveira (UERJ)

amvdeo@hotmail.com

Eduardo Ribeiro de Oliveira (UERJ)

eduardooliveira40@yahoo.com.br

1. Introdução

Este estudo tem como objetivo observar os processos e operações subjacentes à produção de significados realizados pela mente humana. À luz da teoria da integração conceptual, analisaremos capas da revista, com o intuito de relatar a construção do sentido de natureza conceitual que exige para o mesmo uma noção de vários processos que influenciam e que não agem separadamente e de forma unidirecional, mas sim de forma sincronizada e em múltiplas direções.

Objetivamos apresentar, por meio da análise de capas de revista, como ocorre a mesclagem conceptual no processo de construção de sentidos. Entenderemos aqui a mesclagem conceptual como um mecanismo de conceptualização extremamente necessário para a compreensão da mensagem veiculada pelas capas de revistas. Especificamente, averiguaremos os tipos de relação vital que sofrem compressão na mescla a fim de justificar se há ou não processo de mesclagem.

Dessa forma, pretendemos observar os elementos que são ativados pela mesclagem conceptual, ao admitirmos que a manchete de capa objetiva a persuasão do interlocutor, ou seja, ela instiga o leitor para a aquisição da revista, ou melhor, do conteúdo presente no interior da revista. Admitimos, assim, que as chamadas das capas de revistas buscam prender a atenção do leitor para que ele adquira o periódico.

Nossa investigação é fundamentada a partir das teorias da mesclagem conceptual como nos termos propostos por Fauconnier e Turner (2002) e da teoria dos espaços mentais proposta por Fauconnier (1994). Assim, na seção seguinte, sintetizaremos os conceitos que serão empregados na análise e, na sessão final, apresentaremos a mesclagem presente em capas de revistas.

2. *A construção de sentidos e a mesclagem conceptual*

A teoria da mesclagem conceptual, desenvolvida por Fauconnier e Turner (2002), possui como linha geral de sua investigação as discussões, travadas no âmbito da linguística cognitiva, acerca da construção do significado.

De acordo com esse enfoque, o processamento do significado é entendido como uma instanciamento de operações mentais que dão conta da ação discursiva, em outros termos, a construção do significado é desenvolvida de acordo com o contexto.

Admitindo o entendimento postulado pelos autores, entendemos que é de natureza capital averiguarmos os tipos de conexões realizados por nossa mente e também o efeito produzido quando as palavras são utilizadas em contextos diferenciados.

Parece-nos natural considerar que a criação e integração de espaços mentais são parte dessa conexão realizada por nossa mente, haja vista que os *espaços mentais* são construtores mentais utilizados no processamento do discurso a partir de instruções linguísticas fornecidas pelo contexto.

A teoria dos Espaços Mentais (1985, 1997) é um arcabouço de bastante importância no processo de construção de sentidos. Para Fauconnier (1985, 1997), a construção do significado ocorre por meio de dois processos: (i) a construção de espaços mentais e (ii) a criação de um mapeamento entre os espaços mentais. Acrescenta ainda que a relação entre os mapeamentos sofre forte influência do contexto onde o discurso ocorre, ou seja, a construção de sentidos é situada ou ligada a um contexto específico.

Nesse arcabouço, o espaço mental é uma região do espaço conceitual construída localmente, de acordo com as necessidades específicas do discurso. Desse modo, a formação dos espaços mentais e as relações estabelecidas por eles possuem o poder de contribuir muito na construção de sentidos e esses sentidos podem ser ilimitados.

Com ênfase na operação básica de *mesclagem conceptual*, os autores postulam que nossa mente cria, integra e projeta espaços, à medida que a ação discursiva avança. Assim, a obra *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities* (2002) surge como um amplo suporte que versa sobre os processos subjacentes à produção do significado e relata ainda que as conexões realizadas pela mente humana

são complexas e inconscientes, o que nos leva a inferir a integração conceitual como uma operação básica do processamento cognitivo humano.

A integração conceitual é um processo cognitivo que permite a interação entre domínios conceituais que funcionam como *input* para um novo espaço – a mescla. A interação entre os domínios de *input* é alcançada através de um mapeamento parcial que projeta seletivamente elementos dos *inputs* iniciais para um terceiro espaço, o espaço mescla, elaborado de forma dinâmica. Esse mapeamento explora estruturas esquemáticas dos *inputs* ou desenvolve estruturas esquemáticas compartilhadas. A estrutura compartilhada nos *inputs* iniciais fica contida em um quarto espaço chamado de espaço genérico.

Esses quatro espaços são conectados através de conexões projetivas e constituem uma rede de integração conceitual representada na figura (1), abaixo.

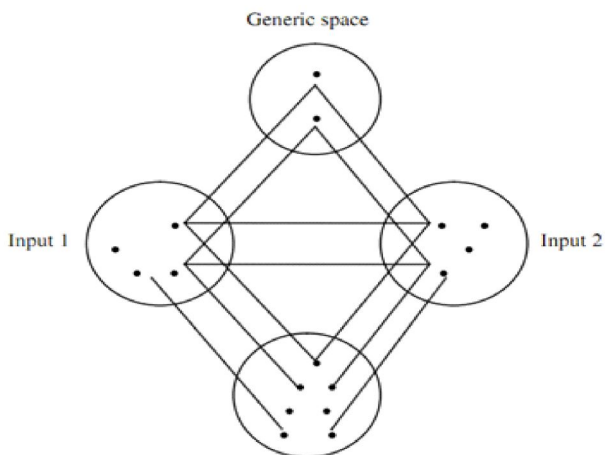


Figura (1) – Rede da integração conceitual

Fauconnier e Turner (2002) afirmam que criar uma rede de integração é estabelecer espaços mentais, é equiparar esses espaços, é realizar projeções seletivas, é localizar estruturas compartilhadas, é realizar projeções de volta para os *inputs* iniciais, é buscar novas estruturas para os *inputs* ou para uma mescla. Em suma, é realizar várias operações no próprio processo de mesclagem.

Ao estabelecermos um espaço mescla, estamos operando cognitivamente dentro desse espaço mescla, o que nos permite manipular vários

eventos dentro de uma unidade integrada. A mescla fornece uma estrutura, um elemento novo, inédito, não disponível em nenhum dos outros espaços da rede de integração. Esse elemento novo, que emerge do espaço mesclado, Fauconnier e Turner (2002) denominam de estrutura emergente, que recebe este nome por emergir do processo de mesclagem.

Para os autores, a conceptualização alcançada por meio da mesclagem consiste em um aspecto diferenciador da capacidade cognitiva humana, revelando-se como um mecanismo mental otimizador da memória, em razão da compressão propiciada pela integração entre os espaços de *input*, cujos elementos são projetados seletivamente no espaço mescla.

Assim sendo, cenários podem ser imaginados numa escala de compreensão ótima, de modo que, por exemplo, podemos conceber uma cerimônia de graduação sem a necessidade de carregar na memória todas as etapas pelas quais passamos até chegar à formatura. Essa compressão de elementos alcançada por meio da mesclagem de relações conceptuais é denominada de relação vital.

Em outras palavras, relação vital é a união entre elementos ou propriedades de contrapartes, de modo a possibilitar a compreensão numa escala humana, ou seja, de forma otimizada e imaginativa. Os autores propõem um pequeno conjunto das relações vitais, que se repetem com frequência em processos de mesclagem e podemos destacar, entre outras, relações de mudança, identidade, tempo, espaço, causa-efeito, parte-todo, representação, papel-valor, analogia, contrafactualidade, propriedade, similaridade, categoria e intencionalidade.

Nessa perspectiva, podemos conceber as relações vitais como relações conceptuais necessárias à integração de espaços mentais de natureza distinta que desempenham papel fundamental na configuração da rede de espaços mentais realizadas pela mente humana.

Por todo o apresentado, podemos aqui ratificar que uma rede de integração conceptual envolve sempre, pelo menos, quatro espaços: dois espaços de entrada, um espaço genérico e um espaço de mescla, embora existam também as mesclas múltiplas, que serão bastante importantes em nossa análise, em que várias entradas são projetadas em paralelo, ou os espaços são projetados sucessivamente em mesclas intermediárias, que servem como espaços para outras mesclas.

3. *Mesclagem em capas de revistas*

A perspectiva cognitiva acerca da construção de significados afirma que a conceptualização emerge do uso da língua no contexto. A teoria dos espaços mentais (1994) acredita que a conceptualização é orientada pelo contexto discursivo, que é parte principal no processo de construção de significados. De acordo com essa perspectiva, a construção de significados é localizada e situada no contexto e o conhecimento pré-existente orienta o processo de construção de significados.

Tais premissas nos levam a entender que a compreensão de palavras apresentadas nas capas das revistas, só encontra sua plenitude significativa ao serem entendidas no contexto geral da capa. Escolhemos para a este estudo duas capas da revista *Veja*, do primeiro semestre de 2012, ao entendermos que se trata de uma revista de bastante credibilidade, haja vista que se faz presente no mercado editorial durante mais de quarenta anos.

A *Veja* é uma revista de distribuição semanal publicada pela Editora Abril. Foi criada em 1968 pelos jornalistas Victor Civita e Mino Carta, trata de temas variados de abrangência nacional e global. Entre os temas tratados com frequência estão questões políticas, econômicas e culturais. Em seguida, passaremos à análise das capas selecionadas para este estudo.

3.1. **Caso Yoki: Mulher Fatal**

A construção de sentidos de um texto resulta da mescla de elementos dos espaços de *input*, o que é interpretado pelo leitor é recuperado em elementos que já existem em sua memória de trabalho. O leitor circula pelo texto e pelas pistas que identifica no texto, porém esse processo não acontece de forma linear ou sequencial, a construção de sentido se movimenta em várias direções, fazendo o leitor buscar informações textuais e extratextuais. Assim, a interpretação da capa da revista em questão pode possibilitar mais de uma leitura, haja vista o uso da palavra “fatal”.

O objetivo da capa é chamar a atenção do leitor para a reportagem principal da revista, nela é narrada a história de um rico executivo que se casa com uma bela garota de programa, tudo começa como um romance e termina em tragédia. Elize e Marcos Matsunaga moravam numa cobertura no bairro Vila Leopoldina em São Paulo.



Figura (2) – CASO YOKI, MULHER FATAL. *Veja*, Ano 45, nº 24, junho/2012

Os dois começaram a viver uma verdadeira história de amor. Nos primeiros anos, tudo corria bem. Ao longo do tempo, a relação foi se esfriando e Elize começou a estranhar o comportamento do companheiro, como sempre foi ciumenta, começa então o terror. Em público, só harmonia; em casa, muitas brigas, chegando a ponto de intermediar uma demissão de uma funcionária da empresa dele, pelo simples fato de presenciarem o marido trocando sorriso com ela.

O casamento começou a desmoronar a partir de uma viagem que fizeram ao Mato Grosso, em 2010. Sentindo que algo estava errado na relação por parte dele, por descuido, ela flagrou em seu computador uma conversa com outra mulher.

Assim, inicia-se o filme de terror com várias discussões, a vinda

de um filho agrava-se a crise conjugal a ponto de se cogitar um divórcio. Numa visita que fez a família, Elize contratou um detetive que, em tempo real, passava todas as informações do marido, confirmando a suspeita de que ele realmente traia a mulher.

Na foto da capa, temos o rosto da mulher e a chamada para a manchete “Mulher Fatal” que nos leva ao conceito de uma mulher sedutora; contudo, quando ligamos a foto ao fato ocorrido, entendemos que o adjetivo “fatal” possui outra conotação, ou seja, ela é uma mulher fatal no sentido de ser perigosa. Dessa forma, transformamos o significado da palavra “fatal”.

A rede de integração para a construção de sentido na capa da revista inicia com o acionamento de dois *inputs*, em um deles temos um *frame* de relação sexual onde há uma prostituta sedutora (fatal) e seus clientes. No outro *input*, temos um *frame* de família, onde há a esposa e o marido. No espaço genérico, temos a figura de um homem e de uma mulher que é o elemento comum aos dois *inputs*. No espaço mesclado, temos uma ex-prostituta casada com um de seus ex-clientes.

A fim de dar conta da construção de sentido presente na mudança de significado da palavra “fatal”, um novo *input* será aberto e nele há um *frame* de relação amorosa fracassada, onde há uma mulher traída e perigosa (fatal) e um marido traidor. Esse novo *input* será integrado ao espaço mesclado anterior, como resultado teremos no espaço mescla final uma mulher perigosa (fatal) que assassinou o marido traidor.

A inferência da palavra “fatal” como perigosa é gerada no espaço mescla final que torna o argumento da capa, eficaz em seu objetivo de persuadir o leitor, produz nele a sensação de convencimento alcançada através de um *insight* global.

A rede de integração para a conceptualização da capa analisada é representada na figura (3).

Na referida capa, temos as seguintes relações vitais: (a) relação vital de MUDANÇA, pois o adjetivo “fatal” vai se transformando ao longo da construção de sentido presente na capa da revista; (b) compressão por IDENTIDADE, haja vista que a mulher fatal com o sentido intentado na capa da revista só reside na mescla final. A conexão de mulher fatal (sedutora) e mulher fatal (perigosa) não se deve a uma semelhança objetiva de traços partilhados; ou seja, é estipulada somente na mescla; (c) compressão por CAUSA – EFEITO, pois o efeito da ação de trair foi a causa da

transformação da mulher fatal (sedutora) em mulher fatal (perigosa) e (d) compressão PAPEL – VALOR, dado que Elize Matsunaga é um valor para o papel de mulher fatal (perigosa).

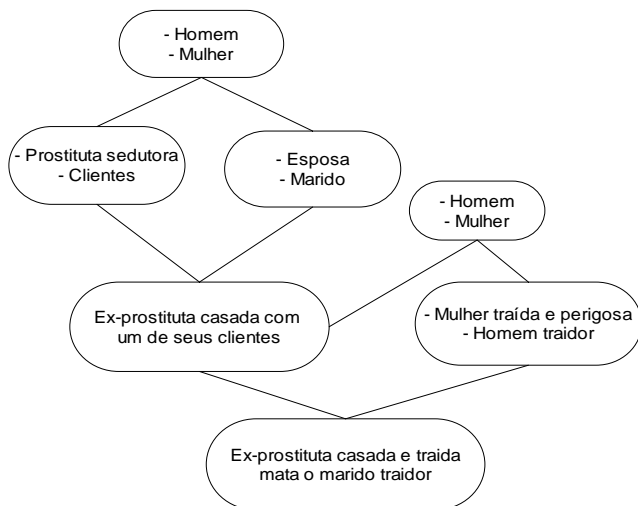


Figura (3) – Mesclagem presente na capa da revista Veja, Ano 45 no 24, junho/2012

3.2. Um tiro no pé

A reportagem “Um tiro no pé” mostra que a abordagem do ex-presidente Lula era parte de um audacioso plano do PT de usar a CPI do Cachoeira para constranger adversários, o procurador da república, a imprensa e juízes do Supremo Tribunal Federal, numa ação coordenada para atralhar o julgamento do mensalão.

A reportagem inicia com o dito popular “a vitória tem muitos pais, a derrota é órfã”, mostrando que se a estratégia de se criar uma CPI no congresso e desqualificar o julgamento de 36 réus na maioria petista tivessem sido bem sucedidas, sua paternidade seria atribuída ao ex-presidente Lula. Como deu tudo errado para as pretensões iniciais de Lula, a derrota agora vaga procurando uma paternidade, haja vista que o presidente nega peremptoriamente a iniciativa do ato.

O ex-presidente carrega dentro do partido o estigma de alguém que nunca erra; logo, uma iniciativa não bem sucedida nunca seria atribuída a ele. Com todo esse episódio, a imagem dele passou por uma pe-

quena mácula, por esse fato a reportagem denomina-se “Um tiro no pé”



Figura (4) – UM TIRO NO PÉ, PT. *Veja*, Ano 45 n° 23, junho/2012.

A reportagem também mostra que a estratégia dos “lulistas” na criação da CPI deu com os “burros n’agua”, pois são poderosas e incontroláveis as forças que se libertam quando uma CPI é instalada. Lula e seus auxiliares não conseguiram controlá-las conforme o planejado.

O ex-presidente tentou adiar a data do julgamento e também insinuou que se o ministro Gilmar Mendes não agisse de acordo com os propósitos do PT, poderia ser também investigado pela CPI.

Tal atitude do ex-presidente provocou a reação contundente de Gilmar e de outros ministros da corte parlamentar que viram na ação do ex-presidente uma clara tentativa de intimidação da justiça - movimento tão indecoroso que, ao contrário do imaginado pelos petistas, se voltou

contra o partido, ao consolidar a necessidade de uma pronta decisão sobre o caso. Mais um tiro no próprio pé.

A expressão “um tiro no pé” da reportagem da capa é utilizada pelo senso comum com o sentido de demonstrar que uma ação feita não se realizou conforme o imaginado no percurso da vida de um indivíduo. Dessa forma, entendemos que alguém praticou uma ação que se voltou contra si próprio, algo que nos licencia a abrir o primeiro espaço na rede de conceptualização para a compreensão da capa da revista.

Nesse espaço, temos o esquema imagético do TRAJETO, no qual há um indivíduo que pratica uma ação, outro indivíduo que recebe a ação e as ações que podem ser praticadas e recebidas por este indivíduo.

A palavra “tiro” da expressão remete-nos ao campo semântico de ação policial, haja vista que, na maioria das vezes, utilizamos esta palavra referenciando as ações realizadas entre policiais e bandidos. Isso nos leva a abrir um segundo espaço na rede de conceptualização, há aqui policial, o bandido e as ações que podem ser praticadas por ambos.

A integração dos dois espaços de *inputs* resulta no espaço mesclado que possui um indivíduo que praticou uma ação ruim contra si próprio, ou seja, ele deu um tiro no próprio pé. Como espaço genérico comum aos dois *inputs* utilizados, temos o indivíduo que pode praticar ou ser alvo de ações.

Na palmilha que representa o pé na capa da reportagem, há também uma estrela do PT, algo que nos leva a acionar que o indivíduo responsável pela ação ruim contra si próprio possui relação com o PT.

Ao lermos a pequena manchete exposta na capa, inferimos que o tiro no próprio pé foi dado pelo ex-presidente Lula. Dessa forma, abriremos, na rede de integração, um novo espaço de *input* que contém o quadro político atual, há aqui o ex-presidente, seus adversários políticos e ações políticas praticadas.

Ao integrarmos o espaço mesclado com o novo *input* aberto, temos uma rede múltipla de integração que possui como espaço mesclado final, o ex-presidente Lula praticando uma ação contra seus adversários políticos e o resultado sendo contrário ao seu intento. Temos aqui como espaço genérico comum aos *inputs* as intenções e os resultados das ações realizadas e recebidas pelos indivíduos presentes nos *inputs*.

A rede de integração para a conceptualização da capa da revista

analisada é representada na figura (5).

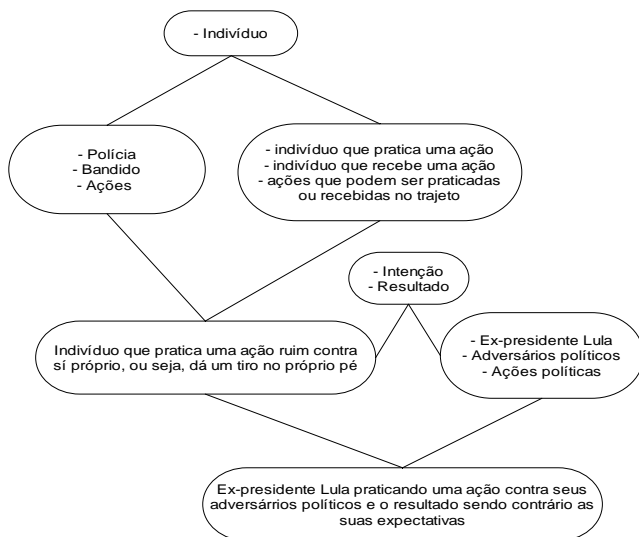


Figura (5) – Mesclagem presente na capa da revista *Veja*, Ano 45 n° 23, junho/2012

Na referida capa, temos as seguintes relações vitais: (a) relação de MUDANÇA, pois a imagem do ex-presidente saiu do processo em que ele estava envolvido como a imagem de alguém que tentou fazer uma armação, mas não foi bem sucedido; (b) compressão por IDENTIDADE, pois a conexão entre o indivíduo que deu o tiro no pé e o ex-presidente Lula só é alcançada na mescla final; (c) compressão por CAUSA – EFEITO, embora a intenção do ex-presidente não tenha sido alcançada, suas atitudes causaram um efeito, mesmo diferente do esperado e (d) compressão por INTENCIONALIDADE, o ex-presidente possuía uma nítida intenção ao envolver-se no processo da CPI, mas o seu intento não foi alcançada da maneira esperada.

4. Considerações finais

Acreditamos ter demonstrado neste estudo como uma abordagem baseada na noção da integração conceptual pode ser útil no processo de conceptualização de manchetes presentes em capas de revistas e sua relevância na construção do significado. Não há a intenção de alcançar generalizações, nem a expectativa de ter dado conta de todos os elementos que ainda podem ser averiguados acerca do tema. Esperamos somente

que este estudo motive outras pesquisas sob o escopo teórico da linguística cognitiva, com ênfase nas teorias da mesclagem conceptual e dos espaços mentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASO Yoki, mulher fatal. *Veja*, Ano 45, nº 24, junho/2012.

EVANS, Vyvyan; GREEN Melanie. *Cognitive Linguistics: an Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006, p. 400-444.

FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge. Cambridge University Press. 1994.

_____. *Mappings in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

_____; TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basis Books, 2002.

FERRARI, Lilian Vieira. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

GEERAERTS, Dirk. *Cognitive Linguistics: basic readings*. Berlim, New York, 2006.

<http://www.google.com.br>

MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

UM tiro no pé, PT. *Veja*, Ano 45, nº 23, junho/2012.

METALINGUAGEM: O SAMBA QUE SE (EN)CANTA

Juliana dos Santos Barbosa (UEL)

julibarbosa@hotmail.com

1. Introdução

Entre os ritmos da música popular brasileira, o samba é o que mais fala de si mesmo em suas composições, com inúmeras canções a respeito da trajetória do gênero musical, dos cenários sociais desta cultura, de seus principais personagens, bem como sobre os valores, costumes e anseios compartilhados pelos sambistas. Azevedo afirma que em mais de 500 discos pesquisados, foram raros os casos em que encontrou um álbum que não tivesse ao menos um samba que falasse de samba, “seja como tipo de música, seja como lugar para onde pessoas vão para se encontrar, dançar e cantar, seja como recurso para recuperar a alegria e a esperança” (2004, p. 683).

Nesse artigo propomos uma discussão a respeito da importância do discurso autorreferente na cultura do samba. Os aportes teóricos de Bakhtin (1997) são luminares de nossas reflexões. Para o pensador russo, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades do contexto em são produzidos, não só por seu conteúdo temático como também por seu estilo verbal e por sua construção composicional. Nossa análise busca identificar algumas características desse gênero discursivo.

2. A cultura do samba

O samba, a nosso ver, é mais que um gênero musical, é uma cultura, porque ser sambista não é aderir ao ritmo apenas, o grau de envolvimento passa pela convivência, pela comida e pela vestimenta, vai do gesto ao discurso. Conforme Marilena Chauí (2008), a cultura é uma atividade social que institui um campo de símbolos e signos, de valores, comportamentos e práticas. Abrange tudo aquilo que é feito pelo homem e que é transmitido de uma geração para outra, um patrimônio que varia de sociedade para sociedade, mudando através do tempo por meio de um processo de construção coletiva, que requer interpretação social e histórica.

Nascido no seio das confrarias negras formadas por africanos escravizados no Brasil, a cultura do samba mistura costumes rurais e urba-

nos, transita entre tradição e a cultura de massa, agrega morro e cidade, saberes populares e eruditos. Fenerick (2005) afirma que, em sua modalidade de festa, o samba constituiu um importante elemento aglutinador das confrarias negras no Brasil. Moura (2004) define a roda de samba como um ritual que consolida esta prática cultural. Em sua forma originária - o samba de roda – as pessoas cantam e dançam juntas, marcando o ritmo batendo as palmas das mãos, conduzidas pelo puxador. Na forma que o tornou a mais marcante manifestação musical popular brasileira, espalhou-se como roda de samba, reunindo cantores, compositores, instrumentistas e o povo dançando e cantando em torno.

Neste trabalho, destacamos três características que consideramos essenciais nesta cultura: o ambiente aglutinador da roda de samba, onde diferentes gerações interagem constantemente; a importância dos espaços sociais para seu desenvolvimento; e a afirmação ante a discriminação que marcou sua trajetória. Tais peculiaridades aparecem no discurso musical do samba, em forma de tributos cantados, nas homenagens aos seus redutos e na exaltação do gênero musical.

3. *Os tributos cantados*

O ambiente relacional da cultura do samba fica evidente nos constantes tributos cantados que os sambistas fazem entre si. A maioria dos grandes sambistas já recebeu uma homenagem em forma de música. Na composição *Ministro do Samba*, por exemplo, o compositor Oscar da Penha (o Batatinha) afirma que o samba mereceria ter um ministério próprio, e atribui a Paulinho da Viola a competência para ser a maior autoridade do assunto no país:

O samba bem merecia
ter ministério algum dia
então seria ministro
Paulo Cesar Batista Faria.

O cantor e compositor da Velha Guarda da Portela, Hildemar Diniz, o Monarco, compôs ao menos quatro canções desta natureza: em *Amigo Martinho* ele declara que Martinho da Vila tem uma

linda trajetória
Tens o nome na história
de tantos carnavais.

Na *Homenagem a Geraldo Pereira*, ele lembra que o sambista da Mangueira “foi o rei do samba sincopado”. Na canção “Nossos pioneiros”, dedicada a precursores do gênero musical, ele diz:

É com prazer que vamos exaltar
nomes que vieram lhe consagrar.

E há ainda uma canção feita em homenagem a duas gerações de sua escola de samba, *De Paulo da Portela a Paulinho da Viola*:

Paulo, com sua voz comovente
cantava ensinando a gente
[...]
O seu sucessor na mesma trilha
é razão que hoje brilha.

Os compositores Sérgio Cabral e Rildo Hora, em *Os meninos da Mangueira*, fazem sua ode a uma série de importantes personagens daquela escola de samba:

Carlos Cachaça, o menestrel
Mestre Cartola, o bacharel
Seu Delegado, o dançarino
faz coisas que aprendeu com Marcelino
[...] E Dona Neuma
maravilhosa
é a primeira mulher da verde e rosa.

Cartola, um dos fundadores da Mangueira recebeu vários tributos musicados: em *Valeu Cartola*, Nando do Cavaco e Flávio de Oliveira consolam uma rosa triste: “Não chore, Cartola é imortal”; Nei Lopes e Wilson Moreira, em *Uma rosa pra Cartola*, chamam o sambista de “divino” e “poeta de linhagem mais alta”.

Sem muitas dificuldades é possível elencar dezenas de homenagens feitas entres os sambistas. Em *Roda de Samba no Céu*, Martinho da Vila cita 18 nomes de sambistas; Wilson das Neves e Paulo Cesar Piniheiro fazem referência a 21 bambas em *O Samba é Meu Dom*; e Paulinho da Viola menciona nada menos que 38 nomes expoentes desta cultura em *Bebadachama*. Sem a pretensão (e a possibilidade) de abranger a longa lista desse tipo de samba, observamos que o discurso musical dos tributos cantados apresentam duas características fundamentais: o conteúdo afetivo - marcado pela presença frequente de adjetivações, pelo uso de palavras no diminutivo, pela linguagem coloquial, entre outros recursos linguísticos; e a frequente intertextualidade – com citações de obras do homenageado e constantes referências a fatos de sua trajetória.

4. (En)cantando seus cenários sociais

Afirmamos, a partir dos estudos de Peter Burke (2010), que o contexto é importante para o entendimento da cultura popular, já que esses espaços são os cenários em que tais práticas acontecem. No caso do samba, é comum encontrar letras que homenageiam seus redutos, como o morro, a Praça Onze, a Festa da Penha, os bairros do subúrbio cariocas e botequins.

De Almirante e Homero Dornelas, a composição *Na Pavuna* é precursora neste tema, afirmando, desde 1929, “Que de samba, na Pavuna tem doutor”. A composição *Exaltação à Mangueira*, de Aloísio Costa e Enéas Brites, reúne dupla homenagem: ao morro e à escola de samba:

Mangueira teu cenário é uma beleza
Que a natureza criou [...]

e

Todo mundo te conhece ao longe
Pelo som do teu tamborim
E o rufar do seu tambor.

Reduto de sambistas da primeira geração, a Praça Onze teve seu fim lastimado na canção de Herivelto Martins:

Mas ficarás eternamente em nosso coração
E algum dia nova praça nós teremos
E o teu passado cantaremos.

A Lapa está entre os bairros mais cantados ao longo da trajetória do samba, figurando como “berço dos boêmios seresteiros” no samba *Lapa em 3 tempos*, de Ari do Cavaco e Rubens. Dalmo Niterói e M. Micelli, em *Lapa na década de trinta*, indaga:

Senhor, meu divino arquiteto das coisas bonitas sem fim
Por que não devolve de novo esta Lapa para mim?

Para Francisco Alves,

a Lapa é ponto maior do mapa
do Distrito Federal,

conforme letra de *A Lapa*.

Várias composições de Noel Rosa exaltam localidades do Rio de Janeiro. De acordo com Carvalho e Araújo (1999, p. 128), o bairro mais homenageado pelo compositor é a Penha, mencionada em oito composições. Aparecem em suas letras também a Vila Isabel, onde nasceu e se

criou, além dos bairros do Estácio, Salgueiro, Mangueira, Osvaldo Cruz, Matriz, Méier, Cascadura, Pavuna, Gamboa, Copacabana e a boêmia Lapa.

O alto teor afetivo dessas composições comprova a importância dos cenários para a cultura popular. Essas letras falam das belezas naturais de alguns desses bairros ou morros, além de definirem esses lugares como espaços legítimos da cultura do samba. A presença do contexto no discurso do samba também se afirma nos codinomes dos sambistas, muitas vezes composto pela combinação do primeiro nome associado ao bairro, ou à Escola de Samba a que pertence, ou à sua função social, ou ainda uma combinação entre esses elementos, a exemplo de Padeirinho da Mangueira, cujo nome civil é Osvaldo Vitalino de Oliveira, e o apelido foi dado pelo fato de seu pai ser padeiro e de morar no morro da Mangueira.

5. A questão da afirmação

“Nenhum outro gênero musical brasileiro merecerá de seus criadores, ao longo da história, tantas e tão derramadas declarações de amor como o samba”, assegura Moura (2004, p. 66). Com uma lista de 215 exemplos (que considera incompleta), o autor avalia que o grande volume de situações em que o sambista dialoga com o próprio samba talvez seja consequência do espírito festivo que caracteriza a roda. Em nossa avaliação, além do caráter lúdico, existe outro fator: a necessidade de afirmação de um gênero musical que antes de subir ao pódio dos símbolos nacionais, foi segregado socialmente e perseguido pela polícia. Grande parte das obras são formas de exaltação, e algumas o fazem de forma enfática, alegando que todo sujeito deve gostar do gênero musical, sob pena de ser considerado *ruim da cabeça ou doente do pé*.

A composição *Um velho malando de corpo fechado*, de Arlindo Cruz e Franco, retrata o caráter festivo do samba, bem como a resistência de uma cultura e a relação afetiva do sambista com a sua arte:

Olha o samba aí de novo
Servindo de rima para o bem do meu povo
Saindo das cinzas sem ter se queimado.

Silas de Oliveira e Mano Décio da Viola, em *Apoiose ao samba*, ressaltam o caráter envolvente do ritmo:

Samba
Quando vens aos meus ouvidos
Embragas meus sentidos
trazes inspiração
A dolência que possuis na estrutura
é uma sedução.

Na composição *Samba é a nossa cara*, Arlindo Cruz e Sombrinha, afirmam:

É o samba que a gente já nasceu amando
é no samba que a gente vai morrer cantando
O samba é isso e muito mais
razão de tantos carnavais.

Em *Na cadência do samba*, Ataulfo Alves e Paulo Gesta têm apenas uma convicção diante das incertezas da vida:

Sei que vou morrer, não sei o dia [...], não sei a hora [...]
Quero morrer numa batucada de bamba, na cadência bonita do samba.

As composições acima angulam o samba como forma de existência, um ambiente onde se nasce e se vive, sem jamais querer sair. O ritmo aparece como algo tão envolvente que embriaga os sentidos, é a paixão dos carnavais, onde se quer ficar até a morte. Mas há também várias composições que registram momentos em que o samba foi desprestigiado no cenário da cultura de massa.

Nas discussões musicadas sobre sua resistência, alguns compositores clamaram para que ele não morresse outros consideraram que toda essa história de que o ritmo acabaria era apenas um boato, afinal, o samba nunca morreria. Em *Não deixe o samba morrer*, Edson e Aloísio fazem o pedido:

Não deixe o samba morrer
Não deixe o samba acabar
O morro foi feito de samba
de samba pra gente sambar.

Monarco e Mauro Diniz ratificam este pensamento em *O samba não pode acabar*:

Samba, você não pode morrer
Não morreu, nem morrerá
É a nossa cultura popular.

Para alguns compositores o samba jamais entrou em crise:

O samba nunca morreu
o samba é fé e raiz
é canto da liberdade desse meu país

(*Fé e raiz*, de Beto Coutinho, Fernando, Herlon e Mongol),

discurso reforçado por Paulinho da Viola para quem essa história de morte do samba não tem qualquer fundamento:

Há muito tempo eu escuto este papo-furado dizendo que o samba acabou
Só se foi quando o dia clareou,

afirma ele em *Eu canto samba*.

Em algumas letras, o resgate histórico tem aspecto preponderante, com enunciados que narram a trajetória do samba, marcada pela superação de preconceitos até que chegasse ao pódio dos símbolos brasileiros:

Existia um certo preconceito
Que nos tirava o direito
de sambar com liberdade

(*O samba nunca foi de arruaça*, de Ratinho e Monarco);

Nós somos do tempo do samba
sem grana, sem glória
[...] Respeite quem pode chegar
onde a gente chegou

(*Moleque atrevido*, de Jorge Aragão).

6. Considerações finais

Avaliamos que os enunciados dos sambas que falam de samba constituem um retrato desta cultura. Seja pelos temas que constantemente inspiram seus compositores, seja pela forma como estas canções abordam o assunto, o discurso autorreferente exerce o papel de afirmação identitária e funciona como fonte de vitalidade do samba.

Ao reverenciar seus personagens, o gênero musical reconhece os feitos e talentos de protagonistas da sua história, revelando fatos que dificilmente estariam nos registros oficiais; os tributos feitos aos seus redutos confirmam o samba como uma cultura popular, semeada nos morros e subúrbios, mas que também ocupou outros espaços sociais fundamentais para seu desenvolvimento e consolidação como patrimônio nacional; ao exaltar o gênero musical, o sambista dribla o preconceito com a ginga que lhe é peculiar, consolidando sua identidade em canções que registram o valor e os fundamentos desta cultura. Enfim, (en)cantando sua

história, o samba reforça a memória grupal, essencial para a subsistência das culturas populares, como afirma Alfredo Bosi (1992).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Ricardo. *Abençoado e danado do samba: o discurso da pessoa, das hierarquias, do contexto, da religiosidade, do senso comum, da oralidade e da folia*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

BURKE, Peter. *Cultura popular da Idade Moderna*. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

CARVALHO, Castelar; ARAÚJO, Antonio M. *Noel Rosa: língua e estilo*. Rio de Janeiro: Thex; Biblioteca da Universidade Estácio de Sá, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. In: *Crítica y emancipación: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Ano 1, nº 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008. ISSN 1999-8104. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 20-10-2010.

FENERICK, José Adriano. *Nem do morro, nem da cidade: as transformações do samba e indústria cultural (1920-1945)*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2005.

MOURA, Roberto. *No princípio, era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

NA TRILHA DAS PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA CONCURSOS PÚBLICOS: A POLIFONIA E SUAS MARCAS LINGUÍSTICAS

Delvarte Alves de Souza (UESB)
delvartesouza@yahoo.com.br

1. Introdução

Em um texto, nem sempre se acha unicamente presente a voz de quem o produziu. Às vezes, inserimos, explicitamente, em nosso texto, outra voz que pode falar de outras perspectivas ou apresentar outros pontos de vista, com o auxílio de alguns índices linguísticos que sinalizam a presença da polifonia, um fenômeno que, para Bakhtin (2010, p. 298), “é o discurso de outrem, ou seja, da constituição dos sentidos, da possibilidade do que chamamos de interdiscurso, de alteridade constitutiva”.

Nas provas de língua portuguesa para concursos públicos, elaboradas por organizadoras como o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe), a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Fundação Cesgranrio, localizamos textos escritos por renomados escritores, jornalistas e especialistas de uma determinada área do conhecimento em que se impõe outra voz, ou seja, a voz de outro locutor. Da mesma forma, nos enunciados das questões, instala-se outra voz, a voz de quem elabora as questões da prova.

Este estudo pretende mostrar a interação entre candidatos e tradicionais organizadoras de concursos públicos, por meio da linguagem utilizada nas provas de português, apontando os diversos recursos coesivos que permitem orientar, para a polifonia, a argumentação dos enunciados dessas provas. Essa interação só pode acontecer por meio da linguagem, tal qual nos alerta Koch (1998, p. 29):

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusões de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa.

As organizadoras de concursos públicos já introduzem, em suas provas de língua portuguesa, textos que conduzem o candidato à análise de mecanismos mais complexos do que a mera justaposição de uma frase ao lado de outra. Dentre os diversos fenômenos da linguagem, abordamos aqui a polifonia, reconhecida, nas provas para concursos, por mecanismos linguísticos da enunciação, ou seja, os operadores argumentativos, que, segundo Kock (1998, p. 29), “determinam o modo como aquilo que se diz é dito”.

2. Referencial teórico e metodológico

Numa prova de língua portuguesa para concurso público, o candidato deve estar pronto para executar aquilo que lhe é imposto, atento às intenções da organizadora em cada questão, compreendendo as marcas linguísticas utilizadas para a construção dos enunciados, cuja forma varia de uma organizadora para outra, como bem nos fala Bakhtin (2010, p. 261):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Nas provas de português para concursos, tendemos a compreender a enunciação como um processo monológico. Porém, nessas provas, são estabelecidos um diálogo e uma interação entre quem as produz e quem as responde, pois alguém dá uma ordem e, para ser bem sucedido, outro tem que obedecer fielmente.

Assim sendo, investigamos aqui como se processa essa interação nas questões de provas de língua portuguesa, com ênfase nos textos polifônicos, construídos a partir de mecanismos linguísticos que fazem parte da linguagem viva e dinâmica, que representa, organiza e transmite pensamentos.

Ducrot (1987), ao defender que um enunciado possui uma pluralidade de vozes, nas suas marcas linguísticas, opõe-se à unicidade do sujeito falante e também à ideia de que cada enunciado possui um e somente um autor. Dessa forma, Ducrot nos remete a Bakhtin (2010), segundo o

qual, “na polifonia várias vozes falam simultaneamente, sem que uma dentre elas seja preponderante e julgue as outras”.

Também Ponzio (2008, p. 75) nos explicita a compreensão de Bakhtin sobre o fenômeno da polifonia ao afirmar que

A “dialogia”, a “polifonia” de Bakhtin, não coincide absolutamente com um “relativismo subjetivista”. Os diferentes pontos de vista, as diferentes projeções ideológicas, não estão colocados num mesmo plano: admitem valores diferentes tanto no plano prático como no plano interpretativo, e tanto se trata de uma interpretação de ordem cognoscitiva como se trata de sua interpretação ou sua representação no sentido artístico.

Assim, pois, o signo linguístico exerce papel fundamental nas relações dialógicas ao produzir uma enunciação que responde a um diálogo, parte constitutiva de uma relação de interação social, um texto vivo. Para Bakhtin (2010) o signo “não é texto coisificado, uma expressão monológica isolada, que tenha que ser interpretada simplesmente na base da pura relação entre as unidades linguísticas que a compõem e a língua”.

Por outro lado, Ponzio deixa claro que “o desenvolvimento das ideias, das emoções, dos pensamentos etc. está ligado a uma ampla variedade de materiais expressivos”. Esses materiais expressivos se constituem de recursos da Linguística Textual, que, segundo Koch (2009, p. 169), de “uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical e, depois, pragmático-discursiva, transformou-se em uma disciplina com forte tendência sociocognitivista e interacional”.

Koch (1998) nos evidencia a existência de determinadas formas linguísticas que funcionam, no texto, como índices da presença de outra voz para a interação entre os diversos sujeitos do discurso. É nessa perspectiva, à luz da linguística textual – responsável pelo estudo da produção, construção, funcionamento e recepção dos textos – que analisamos aqui algumas questões de provas de língua portuguesa para concursos públicos, constituídas de textos escritos que caracterizam a ocorrência da polifonia marcada por determinados operadores linguísticos textuais.

Vejamos, então, o texto e a alternativa correta de uma questão de prova de português para um concurso público:

[...]

Com efeito, a partir da revolução científica do Renascimento, as ciências naturais passaram a contribuir de modo cada vez mais decisivo para a formulação das categorias que a cultura ocidental empregará para compreender a realidade e agir sobre ela.

Mas os saberes científicos têm uma característica inescapável: os enunciados que produzem são necessariamente provisórios, estão sempre sujeitos à superação e à renovação [...]

Alternativa correta – letra A - da questão 03 da prova FCC sobre o texto acima (MPU, 2007, Analista - Área Documentação – Especialidade: Estatística): a) A conjunção “Mas” foi empregada não para eliminar o que foi dito anteriormente, e, sim, para introduzir uma contrapartida do objeto, fruto de distinta perspectiva de análise.

Segundo Koch, o operador argumentativo “mas” é um dos conectivos que mostram a presença de outra voz no discurso. Na referida questão da prova da FCC, ao primeiro argumento (Com efeito, a partir da revolução científica...) é atribuída outra voz, à qual se confere certa legitimidade, se dá certa acolhida no interior do discurso. No segundo argumento iniciado pela conjunção “mas” (Mas os saberes científicos têm...) há, portanto, uma nova voz constituída de um argumento mais forte que leva a uma conclusão contrária.

Para Koch, também funciona como operador de polifonia o conectivo concessivo “embora”. Para entender esse processo, analisemos o texto e a questão do concurso Cespe, STJ, Técnico Judiciário, 2012.

Texto: A espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente por meio do dimorfismo sexual, mas é falso acreditar que as diferenças de comportamento existentes entre as pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente [...].

Questão: Sem prejuízo para a sua correção gramatical, o período acima poderia ser reescrito da seguinte forma: A espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente por meio do dimorfismo sexual, embora seja falso acreditar que as diferenças de comportamento existentes entre as pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente.

A resposta atribuída à questão é “certo”. No texto, introduziu-se, com o auxílio do conectivo “embora”, um novo argumento que pode ser atribuído a terceiros e com o qual o locutor pode não concordar. Koch (1998) alerta para os sentidos evidenciados pelos conectivos “mas” e “embora”. Para a autora, do ponto de vista semântico, esses operadores argumentativos têm funcionamento parecido. Enquanto o “mas” emprega a “estratégia do suspense”, o “embora” utiliza a “estratégia de antecipação”, sinalizando de antemão que o argumento por ele introduzido vai ser anulado. Ressalta-se ainda que o conectivo “mas” vem acompanhado de verbo no indicativo (fato real e certo). Já o conectivo “embora” traz o verbo no subjuntivo, apontando para uma ação hipotética, possível.

Ainda de acordo com Koch, que sugere uma metodologia eminentemente didática e explicativa para a verificação da polifonia nos diversos textos, as aspas são outros indicadores que pressupõem a existência de outras vozes no discurso. Dessa forma, analisemos a questão do concurso da Polícia Federal (CESPE – Cargo 01 – Delegado de Polícia – Superior – Caderno AZUL – 2004):

Texto: A polêmica sobre o porte de armas pela população não tem consenso nem mesmo dentro da esfera jurídica, na qual há vários entendimentos como: “o cidadão tem direito a reagir em legítima defesa e não pode ter cerceado seu acesso aos instrumentos de defesa”, ou “a utilização da força é direito exclusivo do Estado” ou “o armamento da população mostra que o Estado é incapaz de garantir a segurança pública”.

Questão: O emprego das aspas indica vozes que representam opiniões paradigmáticas a respeito do porte de armas.

Normalmente, o Cespe elabora questões em que o candidato deve julgar cada item (enunciado) como “certo” ou “errado”. Concluímos que o enunciado da questão em análise está “certo”. Evidencia-se aqui um caso do uso das aspas para, segundo Koch, manter distância do que se diz, colocando o dito “na boca” de outros. O texto utilizado para a questão da prova é, pois, polifônico na medida em que mostra perspectivas ou pontos de vista de outro enunciador.

É principalmente nas questões de interpretação de textos que mais se concentram as relações polifônicas das provas de português para concursos públicos. Além da voz do autor do texto, o candidato se depara com outra voz, a voz do enunciador das questões, um sujeito dialógico que, antes, deu ao texto sua própria interpretação, ao usar o artifício da paráfrase, uma reescritura de um texto, espécie de “tradução” dentro da própria língua. Ao interpretar o texto, o elaborador da prova passa a exigir que o candidato reinterprete o texto dado, numa relação dialógica, de reciprocidade inteiramente nova e especial entre duas verdades. Nesse sentido, atesta Bezerra (2006, p. 194):

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço de romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenas e consciências equipolentes, todas representadas de determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo.

Passemos à análise de uma questão de interpretação textual incluída na prova de português para o concurso do TRT da 11ª Região – Analista Judiciário – Área: Apoio Especializado – Especialidade: Enfermagem – 2012:

Texto: A Amazônia, dona de uma bacia hidrográfica com cerca de 60% do potencial hidrelétrico do país, tem a chance de emergir como uma região próspera, capaz de conciliar desenvolvimento, conservação e diversidade socio-cultural. O progresso está diretamente ligado ao papel que a região exercerá em duas áreas estratégicas para o planeta: clima e energia. Não se trata de explorar a floresta e deixar para trás terra arrasada, mas de aproveitar o valor de seus ativos sem qualquer agressão ao meio ambiente. Para isso, basta que o Brasil seja capaz de colocar em prática uma ampla e bem-sucedida política socioambiental, a exemplo do que faz a indústria cosmética nacional, que seduziu o mundo com a biodiversidade brasileira. É marketing e é conservacionismo também.

Segundo o pesquisador Beto Veríssimo, fundador do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon), a floresta é fundamental para a redução global das emissões de gases de efeito estufa. "O Brasil depende da região para produzir mais energia e não sou contra a expansão da rede de usinas aqui, mas é preciso cautela, para não repetir erros do passado, quando as hidrelétricas catalisaram ocupação desordenada, conflitos sociais e desmatamentos. Enfrentar o desmatamento da Amazônia é crucial para o Brasil."

(Trecho de Diálogos capitais. *Carta Capital*, 07/09/2011, p. 46)

Questão: No último parágrafo, o pesquisador

(A) lamenta o fato de ser necessário desmatar a floresta para criar condições mais favoráveis para a Amazônia, especialmente quanto ao fornecimento de energia elétrica.

(B) aponta para as dificuldades que surgirão com os novos projetos de construção de usinas hidrelétricas na região amazônica.

(C) defende a construção de novas usinas, por trazerem benefícios para toda a região, ainda que seja necessário desmatar grandes áreas de floresta.

(D) alerta para a necessidade de um planejamento de ações, para evitar, como já têm acontecido, fatos comprometedores do desenvolvimento sustentável da Amazônia.

(E) constata que, apesar da abundância de recursos hídricos na região amazônica, é inaceitável seu aproveitamento com a construção de novas usinas hidrelétricas.

A resposta correta atribuída à questão está na letra "d". Observe, nitidamente, no texto, a presença de duas vozes: a voz do autor do texto (enunciador da *Carta Capital*) e a voz do pesquisador Beto Veríssimo. A questão exige leitura atenta do candidato sobre aquilo que foi enunciado pelo pesquisador e não pelo autor do texto. Ao responder à questão proposta, o candidato deve ainda atentar para uma terceira voz, a voz do elaborador da prova que, em uma das alternativas (neste caso, na alternativa "d"), introduz um enunciado ao transcrever, com novas pala-

vras, a ideia que se atribui ao pesquisador Beto Veríssimo. Dessa forma, como nos garante Charaudeau (2010), “pensamento e linguagem constituem-se um ao outro numa relação de reciprocidade”.

3. *Considerações finais*

Vimos que, nas questões de português para concursos públicos, outras vezes apresentam diversos signos como parte de um processo de interação social e que refletem a realidade de um ponto de vista ideológico. Para a elucidação dessas vozes, devemos examinar o texto e seus recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais e sua construção composicional, como propõe Bakhtin (2010, p. 261).

É importante considerarmos que, atualmente, as provas de português para concursos públicos, mais do que o domínio de regras da gramática normativa, exigem o conhecimento de expressões e de recursos linguísticos usados intencionalmente pelas organizadoras, para medir acima de tudo o grau de concentração e de raciocínio dos candidatos.

Portanto, as organizadoras de concursos, em suas provas de português, constituídas de textos escritos que caracterizam a ocorrência linguística dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal, utilizam a linguagem como um rico e poderoso fenômeno da comunicação, permitindo que o candidato pense e aja a partir de enunciados proferidos pelas diversas vozes presentes no discurso. As provas, dialógicas e intertextuais são, pois, polifônicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BENVENISTE, Ê. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2005.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave. Análise e teoria do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso – modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, V. M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Signo e ideologia. São Paulo: Contexto, 2008.

Provas <<http://www.concursosfcc.com.br>>. Acesso em: 23-05-2012

Provas <<http://www.folhadirigida.com.br>>. Acesso em: 23-05-2012

Provas <<http://www.pciconcursos.com.br>>. Acesso em: 25-05-2012

NEOLOGIA E ERA DIGITAL A INFORMALIDADE DA LINGUAGEM NA WEB

Vilma de Fátima Soares (USP)
soaresvilma@usp.br

1. *Introdução*

Em um cenário em que as sociedades se organizam cada vez mais em torno de redes, promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens da nossa cultura, onde o espaço, ciberespaço, e o tempo, intemporal (CASTELLS, 1999), levantam-se questões sobre as novas formas de comunicação e relacionamento que acompanham a evolução tecnológica.

O processo atual de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos, mediante uma linguagem digital comum, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. Vivemos em um mundo que se tornou digital.

De acordo com Castells (1999), estamos vivendo um evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial do século XVIII que, diferentemente de qualquer outra revolução, o cerne da transformação está nas tecnologias da informação, processamento e comunicação.

Todo aparato tecnológico que hoje o homem moderno dispõe como interface de um mundo globalizado concorre para uma interação midiática quase que face-a-face, possibilitando uma veiculação da linguagem numa velocidade que só é possível no exato momento do ato enunciativo da fala.

Com a evolução da ciência e tecnologia, a linguagem, em seu dinamismo, também acompanha essa evolução num processo de atualização, criação e reciclagem, tanto em nível formal quanto informal de comunicação.

A Neologia, como campo de conhecimento que se ocupa dos fenômenos novos que aparecem nas línguas (CABRÉ, 2010), o neologismo como o resultado da necessidade de nomeação que determina a criação ou reciclagem de uma unidade lexical (ALVES, 2010), num processo dinâmico que vai da neologização à desneologização (BARBOSA, 1996), torna-se um estudo imprescindível na transição do novo.

Assim, sob os paradigmas da Era digital, partindo do pressuposto de que não podemos mais tratar as relações entre fala e escrita de maneira estanque e rígida, baseadas na perspectiva das dicotomias e que, neste novo cenário, o hibridismo é parte integrante, propomos uma reflexão sobre os aspectos que denominamos lexiconeológicos na variação do grau de formalidade da linguagem do jovem, em comunicação via Web.

Para tanto, embasados em estudos (neológicos e lexicológicos) de Alves, Barbosa e Cabré; (gíria, oralidade e gênero textual) Preti, Urbano, Hilgert e Marcuschi, estabelecemos como *corpus* de análise dois textos, assim denominados: Texto I: Diálogo Virtual e Texto II: A Carta, escritos e enviados por uma adolescente de 16 anos, identificada por “Bruxa”, em março e maio de 2004, via Web. O Texto I trata do diálogo entre duas jovens, Bruxa e Lua, em uma sala de bate-papo Religião, do site Terra, com duração aproximada de quarenta e cinco minutos. O Texto II trata-se de uma carta escrita por Bruxa, contendo oito páginas, enviada às amigas. O tópico principal, desenvolvido nos dois textos, está centrado no envolvimento amoroso virtual, tendo como subtópicos a traição amorosa e a decepção. Delimitado o *corpus*, por meio da análise comparativa dos dois textos, efetuamos observações sobre alguns aspectos comuns da língua falada e destacamos as gírias, as metáforas e as invencionices.

Assim, este artigo⁵⁵ parte de uma abordagem introdutória para encerrar em reflexões finais, respeitando a seguinte trajetória: 2. Aspectos linguísticos, fala e escrita em um *continuum* tipológico; 3. A informalidade da linguagem do jovem: o uso da gíria; 4. A Web como meio de comunicação, análise lexiconeológica; 5. Reflexões finais.

2. Aspectos linguísticos, fala e escrita em um continuum tipológico

A descrição de estruturas juntamente com a análise da relação das unidades constituintes da língua foi a maior preocupação da linguística em um passado recente.

Atualmente, a linguística estuda a língua considerando o seu contexto social de uso e produção, dedicando-se a aspectos funcionais, interacionais, sócio-históricos e discursivos. Os linguistas saem dos limites

⁵⁵ Artigo baseado em estudo desenvolvido para a disciplina de pós-graduação do curso de Letras (USP), “Oralidade na escrita” (2005), ministrada pelo Prof. Dr. Hudnison Urbano e aplicado na Dissertação de mestrado de Vilma de Fátima Soares (2009).

da palavra, da frase e do texto enquanto produto e enfocam os discursos e gêneros textuais.

De acordo com as novas tendências de estudo, não se pode mais tratar as relações entre fala e escrita de maneira estanque e rígida. As relações devem ser vistas dentro de um quadro mais amplo das práticas sociais e dos gêneros textuais.

Marcuschi (2001) afirma que os gêneros surgem emparelhados as necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. Considera que estamos presenciando uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita, com o uso da comunicação via Web, “escrever pelo computador é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita”.

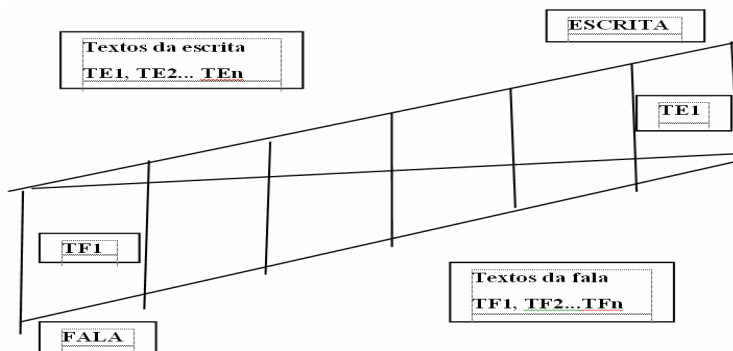
Marcuschi (2001, p. 27) sintetiza as tradicionais distinções entre fala e escrita da seguinte forma:

Fala: contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada, fragmentária.

Escrita: descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada, completa.

Marcuschi (2001), Urbano (2004) e Hilgert (2001), entre outros, consideram que os gêneros textuais, desde os mais formais aos mais informais, distribuem-se num *continuum* e são determinados pela correlação entre as modalidades. Defendem a ideia de que fala e escrita devam ser concebidas como modalidades da língua em uma escala contínua.

Observem o *continuum* entre fala e escrita sugerido por Marcuschi (2001, p. 41) e apresentado por Hilgert (2001):



Conforme descrição de Hilgert (2001), o *continuum* se dá em dois planos: o superior representa o *continuum* da escrita; o inferior o da fala. São exemplos de TE1: textos acadêmicos, artigos científicos, textos profissionais, contratos, documentos oficiais. Na medida em que, a partir de TE1, formos observando TE2, TE3,...TE_n, continuaremos a identificar, do ponto de vista medial, textos escritos, os quais vão, contudo, gradativamente assumindo características da fala, passando então à concepção de textos falados. TF1 representa o texto falado prototípico, por ter, do ponto de vista medial, caráter fônico e por ser concebido essencialmente como falado. A partir de TF1, identificam-se sucessivamente os textos TF2, TF3,...TF_n, todos eles falados do ponto de vista de sua realização fônica, mas gradativamente concebidos como textos escritos, fato que se explicita nos textos das exposições acadêmicas ou de sermões. A ideia de *continuum* elimina a visão dicotômica entre fala e escrita e destrói o mito da superioridade da escrita.

3. *A informalidade da linguagem do jovem: o uso da gíria*

Quando se fala em linguagem do jovem é difícil não pensar em descontração, improviso, espontaneidade, gíria e, portanto, informalidade. A linguagem do jovem, como expõe Preti (2004, p. 97), se identifica com a sociedade contemporânea por sua dinâmica, sua capacidade de renovação, sua representação do atual e do novo, sua representação do espírito jovem. A chamada gíria jovem, linguagem de grupo restrito, com seu vocabulário herdado, em parte, das comunidades marginais (da própria gíria dos malandros, ou da antiga gíria dos hippies), tornou-se um signo grupal bem definido na sociedade moderna das grandes cidades, onde o jovem já passou, de fato, a ser classe social, muito mais que simples faixa etária da população.

É comum, nos dias de hoje, por exemplo, percebermos a crescente utilização da gíria na linguagem oral de cada grupo profissional, muitos deles de grande prestígio social (médicos, estudantes, jornalistas, advogados, economistas etc.) e que, no mundo moderno, cada vez mais tendem a pulverizar-se pelas crescentes inovações tecnológicas.

Muitos estudiosos como Preti, Urbano, Marcuschi, Alves, Barbosa, entre outros, estão atentos ao fenômeno da banalização lexical que tem conduzido os termos técnicos para os níveis de linguagem comum e coloquial, e a gíria comum identificada com o dialeto popular e comum, surgindo, naturalmente, em registros coloquial, comum e até formal. Pre-

ti (1984; 2004) observa que os fatos demonstram claramente uma tendência para um nivelamento linguístico, em torno de uma linguagem comum. Uma das questões sobre o estudo da gíria é como caracterizá-la enquanto gíria quando esta faz parte do nível comum da linguagem.

A gíria comum se apresenta como um vocabulário agregado à linguagem corrente, sendo usada nas mais variadas situações e pelos mais diversos tipos sociais de falantes. Constitui a parte mais viva da língua, na representação da efervescência dos grupos sociais, no mundo contemporâneo. É o fenômeno da moda linguística, afirma Preti (2004, p. 97).

Não se pode, portanto, nos dias de hoje, ignorar ou pretender desprezar a sua existência. Se no passado a razão de ser da gíria se justificava apenas por uma questão de preservação e proteção do hermetismo grupal, hoje a sua importância vai muito mais além e assume outras características que foi um dos motivos que nos levou ao estudo da informalidade da linguagem do jovem.

4. A Web como meio de comunicação, análise lexiconológica

Partimos do pressuposto de que o homem não concebe mais o mundo sem a invenção tecnológica do computador e quando se fala em diálogo, se pensa em *chat* ou em mensagens *online*, ao falar de correspondência, se pensa em *e-mail* e, quando se refere ao endereço, se pensa em endereço eletrônico.

O texto I, Diálogo Virtual, representa o *chat*, os interlocutores se sentem falando, mas, pelas especificidades do meio que os põe em contato, são obrigados a escrever suas mensagens, construindo um texto falado por escrito. No diálogo pela Internet a identidade é temporal e não espacial sendo que, se for do desejo do destinatário, pode responder de forma instantânea. Na medida em que destinatador e destinatário forem alternando mensagens, instaura-se o diálogo virtual. Normalmente, para se comunicar por este canal, a pessoa precisa identificar-se com seu nome ou apelido, em nosso *corpus* a analisada usou o apelido de Bruxa. Mesmo que o diálogo esteja acontecendo por escrito, os interlocutores sentem-se numa interação falada e tentam suprir as características da fala com recursos como: caixa-alta para chamar atenção ou para representar o grito, alongamentos vocálicos, ênfases, por repetição de sílabas, o uso de reticências para pausas, expressões reduzidas e muitas outras invenções.

Notem-se os exemplos:

BrUxA 03:11:10 reservadamente fala com LUA

agente ficava ate as 6 na net.....rs ele dizia q eu era o T de mulher.....**nossaaaaaaaaa** ele gastava horas de **tel cmg**

BrUxA 03:04:20 reservadamente fala com LUA

eu n entendia o cara tipo.....**era mo locura**

Observem que os marcadores conversacionais também são usados em várias posições nos diálogos virtuais, na troca de turno para mudar de assunto, para dar ênfase ou pedir aprovação.

BrUxA 03:02:36 reservadamente fala com LUA

Bom.... tempo passou...o belial nao podia ver o epicuro q quebravam pa.....**ii mo rolo.....e etc. etc. etc.....**o belial nunca gostou dele

Apesar de escrita, a conversação via Web é concebida como fala, por ser essencial e intensamente dialoal, desenvolvendo-se por meio da alternância de turnos (HILGERT 2001, p. 15).

O Texto II, A Carta, representa o *e-mail*, a modalidade é escrita e pode ser familiar, em linguagem coloquial; comercial, em linguagem padrão; e até científico.

Em nosso *corpus* de estudo, a carta está em linguagem coloquial, familiar e, portanto, informal. A carta ou o bilhete, por mais informal que seja, ainda que marcados por uma concepção dialoal, pode ser concebido como um todo de sentido independente, constituindo um texto em si, afirma Hilgert (2001).

Observem o exemplo:

Bom eu pensei comigo mesma, **ptz q ridiculo, que tosco nada haver** essa ustificativa...porem...**Foi passando,,passando,,...passando.....**e ele vivia me elogiando, falando coisas belas, incinuando que gostava mesmo de mim, dando realmente provas do que sentia, **nossa**, nem gosto de falar nas palavras que ele me dizia, pois quero esquecer!.. e eu até pensava que se ele não sentia nada, ele não se justificaria tanto **e etc.....Bom** para mim foi dificil aceitar..

Essa forma de textualização (URBANO, 2001) é o que se pode chamar de gênero híbrido que mescla características da modalidade oral e escrita, em nosso estudo, em linguagem coloquial, com alto grau de informalidade.

5. Análise lexiconeológica

Observem os recortes dos textos:

Texto I:

BrUxA 02:47:08 fala com LUA
ai doida.mó historia longa

BrUxA 03:04:20 reservadamente fala com LUA
eu n entendia o cara tipo.....era mo locura

LUA 03:08:13 reservadamente fala com BrUxA
noooooosssaaaaa.....e ai?

BrUxA 03:12:35 reservadamente fala com LUA
ai eu falava p ele q meus pais tbm n ia aceitar.....etc.....ai ele fazia mo drama

BrUxA 03:20:14 reservadamente fala com LUA
o cara é mt galinha.....ptz.....p/ quase linda como torment ele diaa trabalha na loja do pai.....em rio preto,.....p/ mistica trabalhar em campinas e facul

Texto II:

.... **Bom** eu pensei comigo mesma, **ptz q ridiculo, que tosco nada haver** essa justificativa **porem...Foi passando,passando,...passando.....**e ele vivia me elogiando, falando coisas belas, incinuando que gostava mesmo de mim, dando realmente provas do que sentia, nossa, nem gosto de falar nas palavras que ele me dizia, pois quero esquecer!..

E que na verdade **eu tava gamadona nele!!! Ptz que merda.**

Pois um dia ele chegou me dizendo que ia na casa dos pais dele, para mostrar a minha foto..**ai beleza eu pensava cmg mesma po que doideira.mais td bem!!!**

6. A linguagem das metáforas

A metáfora é um recurso bastante usado por esta jovem. São comuns as metáforas que se relacionam aos animais, observem os exemplos:

Texto I:

BrUxA 03:20:14 reservadamente fala com LUA
o cara é mt galinha.....ptz.....p/ quase linda como torment ele diaa trabalha na loja do pai.....em rio preto,.....p/ mistica trabalhar em campinas e facul

Texto II:

E alias o Torment até me chavecava **que galinha!**

Mais é claro como que eu não vi antes..essa coisa de gasta interurbano acobrar e de vir aki e na casa de muitas outras.acaba sainda mais barato que **levar as piranhas aí para motel boatiz** e mt mais.....

7. *A linguagem das estruturas repetidas*

As estruturas repetidas, os marcadores, as abreviações, as expressões reduzidas também fazem parte da linguagem desta jovem, observem:

Texto I:

BrUxA 02:55:26 reservadamente fala com LUA

bom.....tinha uma época, em q eu começei a frequentar ak a sala.....**e tipo** o 2 dia conheci o belial.....e nao lembro oq q deu **q tava rolando mo sacanagem**,...rs.....e ele me chamou p/ **entra** na sala wicca c/ ele.....

BrUxA 02:55:39 reservadamente fala com LUA

perai q eu chego no S.....rs

BrUxA 02:56:48 reservadamente fala com LUA

e aí, ele (belial) chegou ja q vc e bruxa posso ser o cabo da vassoura e **bla**rs **aí roloooq tinha q rola**.....rs

Texto II:

Bom aí passou e ele pediu para mim ligar pela ultima vez.....**aí** dia seguinte eu liguei (acobrar).....**aí** ficamos uns 40 minutos ele falava que **tava** com saudades emocionado.e **tava mó voz de choro**..eu até feixava os olhos para ouvi lo.....nossa amo tanto ele.q merda!!!!

8. *A linguagem das invencionices*

As criações também são bastante frequentes para valorizar o estilo do jovem assim como o uso de estrangeirismo:

Texto I:

BrUxA 03:01:23 reservadamente fala com LUA

bom.....ai ele falava **p** mim ler a ultima frase e **bla bla**.....sei **q** ele me atormento até nao pode mais.....**vc** nao imagina...pois eu me preocupava **pq** ele sabia da ultima frase e tipo do belial **de d** mim.....

BrUxA 03:02:36 reservadamente fala com LUA

bom tempo passou..o belial nao podia ver o epicuro **q** quebravam pau.....ii mo rolo.....**e etc etc etc**.....o belial nunca gostou dele

BrUxA 03:14:59 reservadamente fala com LUA

afiiiiiii.....ele falou **q** iria vir **ak** me ver.....agente tava combi-
nando.....**e pa pa**.....

BrUxA 03:27:02 reservadamente fala com LUA

oky.

Texto II:

Bom **os loves** foram muitos, as desconfianças então nem se fale..as brigas irei tentar aos poucos resumir um pouco da minha dor, o que aconteceu, a pedidos de verdadeiros amigos meus! Bom, tudo comescou, quando eu entrei pelas primeiras vezes na **internet**, Eu entrei em **um chat**, e todos me receberam muito bem!, inclusive a Ag, a Sol, o Belial, a Lua, e outros... Que alias adoro muito!!!!

E hó , **nunca espere fazer pelos outros o que vc espera que eles façam por vc**!!.....' Que a Deusa, divida, reine entre **vcs miguxos (A)**.**QUE AMO TANTO**.....

9. A linguagem dos nomes alterados

É bastante comum encontrarmos na linguagem popular e na linguagem do jovem, nomes próprios com sua estrutura morfológica alterada, geralmente reduzida, com intenção crítico-humorística ou tentando reproduzir intimidade:

Texto II:

Bejão inorme especial p/ **Verii** que to morta de saudades! P Lara,p **Lena** (mistica),saiba que te amo muito miga e que vc é mt mais que ele!!! E que não será ele que destrirá o que a gente criou..... p **Ro** que me deu mt força, p **Ag**, p **Lina**.p **Nene** e outros mais.....ops **Ca** se for ler isso.vc é uma grande mulher viu!

10. A linguagem das gírias e irreverências

Segundo Preti (2004) e Alves (2012), em decorrência da efemeridade da gíria e da constante renovação lexical e seu caráter neológico, é comum encontrarmos uma grande variedade de vocábulos para designar um mesmo assunto.

O lexicógrafo enfrenta alguns problemas ao elaborar um dicionário de gíria como a evolução semântica dos vocábulos e a precária e ocasional documentação escrita existente de *corpus* de língua falada.

Destacamos, nesta análise, a gíria comum, que pode, ou não, estar lexicalizada. Adotamos o critério lexicográfico para classificar as gírias: *Dicionário Houaiss* (2001) e *Dicionário de Gíria*, Gurgel e Serra (1998).

Observem as unidades gírias com tratamento lexicográfico quando existente:

MÓ:

Dicionário de Gíria: maior, mó barato, mó barraco

Obs: “Aí doida” é uma expressão gíria também muito usada pelo jovem. O Dicionário de Gíria registra: aí choque, aí fedeu, aí fodeu-se, etc.

Houaiss: não há registro

ROLO:

Dicionário de Gíria: confusão

Houaiss:

Derivação: sentido figurado. Regionalismo: Brasil. **Uso:** informal.

alteração, briga que envolve muitas pessoas; confusão, distúrbio, tumulto **Derivação:** sentido figurado. Regionalismo: Brasil. **Uso:** informal perturbação da ordem; confusão.

ROLAR:

Dicionário de Gíria: Acontecer, “Deixa rolar”.

Houaiss: não há registro com este sentido

ROLINHOS BÁSICOS: ROLO

Dicionário de Gíria: Namoro

Houaiss: não há registro com este sentido

PUTZ:

Dicionário de Gíria: interjeição de surpresa ou espanto

Houaiss: não há registro

LOVES: não há registro (Neologismo)

APELAR:

Dicionário de Gíria: Usar de recursos escusos para conseguir qualquer coisa

Houaiss: invocar auxílio, proteção de (alguém ou algo) a fim de resolver um problema.

Regionalismo: Brasil. Uso: informal. recorrer a ex.: <a. para a violência; quando se vê sem dinheiro, apela>

QUE TOSCO NADA HAVER

TOSCO:

Não há registro no dicionário de gíria

Houaiss: Destituído de cultura, de refinamento, espiritual; inculto

Ex.: era uma gente limitada, t. de espírito ver tb. *Cafona*

Obs.: neste caso, a forma de expressão é que constitui a gíria

PÔ:

Dicionário de Gíria: Porra, “pô, não enche o saco.” Qualquer pessoa, “Não deu pô”.

Houaiss: Não tem entrada como pô, mas como porra

Uso: informal. algo muito ruim; porcaria, merda Ex.: vou jogar fora esta p. deste telefone celular ■ **interjeição**

expressão de surpresa, espanto Ex.: p.! que carrão você comprou!

expressa uma reação de dor ou aborrecimento Ex.: p.! quem deixou essa pedra no caminho? **Sinônimos** pô, poça, poxa...

e metemos malha. falamos o Diabo pra ele

METER MALHA: não há registro (sintagma verbal - Neologismo)

MALHAR:

Dicionário de Gíria: Falar mal

Houaiss: castigar fisicamente; bater, espancar

Derivação: sentido figurado. Uso: informal. Falar mal de; criticar, maldizer

Ex.:<malhava o rival com ironias contundentes>

METER:

Houaiss: Aplicar com violência

PUTA MERDA.....eu tava nos nervos com td isso

PUTA MERDA:

Dicionário de Gíria: Arre!

Houaiss: não há registro

Obs.: Verifica-se aqui não o uso da gíria em si, mas a irreverência do jovem, o uso do palavrão e da linguagem obscena, como coloca Preti (1984, 2004), uma forma de desabafo e de extravasar as emoções.

Nesta análise, observamos que o Texto I é língua falada digitada, entretanto não se pode considerá-la falada uma vez que não é utilizado o aparelho fonador. Podemos dizer que o texto digitado do *chat* reproduz o que a pessoa falaria em uma conversa espontânea. A fala é planejada na interação com o outro, neste caso cada intervenção por escrito é um turno, cujo sentido depende da relação com turnos anteriores e subsequentes, formando-se um todo de sentido somente na relação com vários turnos.

O texto II, A Carta, mesmo próximo da oralidade, observamos que mantém as características da modalidade escrita, planejada tanto do ponto de vista temático quanto linguístico-discursivo, não apresenta marcas de formulação e de reformulação e suas unidades são mais longas.

A seleção de vocábulos e expressões utilizadas pela jovem está mais próxima de uma linguagem coloquial, usada nas conversas entre amigos e do convívio familiar. Esta opção de escolha faz da linguagem escrita em análise, uma realidade de comunicação mais próxima da oralidade e, portanto, com um grau maior de informalidade. Podemos dizer que, tanto no Texto I quanto no Texto II, predomina a informalidade, sendo que o diálogo apresenta um grau de informalidade maior que a carta. Em um *continuum*, do ponto de vista medial, a carta em comparação ao diálogo está a uma posição adiante na direção da escrita.

11. Reflexões finais

Observamos que as gírias utilizadas pela adolescente não têm como objetivo a preservação de um grupo como concebe os grupos de gírias marginais e, sim, pertencem ao grupo de gírias comuns, também encontradas na linguagem comum.

O vocabulário gírio da jovem prima por expressões alegres e joviais, pela linguagem adesiva, agregativa, por expressões pitorescas e pela provocação. Sua função é, de certo modo, terapêutica e se apresenta como elemento facilitador do alívio tensional (uso de palavrões).

Constatamos que, mesmo em se tratando de uma linguagem informal, existem graus e variações dessa informalidade que podem ser analisadas em um *continuum*.

Ficam aqui algumas questões:

Podemos dizer que a gíria do jovem é uma atitude linguística de desrespeito intencional à norma estabelecida, mas não foge ao sistema?

O excesso de informalidade e permissividade na comunicação via Web pode comprometer os outros níveis de comunicação? Como administrar os excessos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. M. *Neologismo – criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. (Org.). *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010.
- BARBOSA, M. A. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. 2. ed. São Paulo: Global, 1990.
- CABRÉ, M. Teresa. La neologia, campo disciplinar y aplicado: utilidad y problemas en el trabajo neológico de los observatorios. In: ALVES, I. M. *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 13-33.
- CASTELLS, M. A revolução da tecnologia da informação. In: _____. *A sociedade em rede*. Trad.: Roneide Venâncio Majer. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. cap. 1. p. 49-53.
- GURGEL, J. B. Serra e. *Dicionário de gíria: modismo linguístico: o equipamento falado do brasileiro*. 5. ed. Brasília: J. B. Serra e Gurgel, 1998.
- HILGERT J. G. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na *Internet*. In: PRETI (Org.) *Fala e escrita em questão*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mário de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.

PRETI, D. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. *A gíria e outros temas*. São Paulo: Edusp, 1984.

SOARES, Vilma de Fátima. *Estudo terminológico de espécies arbóreas: uma proposta para a popularização do conhecimento – do científico ao popular*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-02122009-104245/pt-br.php>

URBANO, H. *Oralidade na literatura: O caso Rubem Fonseca*. São Paulo: Cortez, 2000.

NOMES PRÓPRIOS: FORMANDO PALAVRAS E IDEIAS O NEOLOGISMO NA ANTROPONÍMIA

Rosane Tesch de Oliveira (UERJ)
rosanetesch@gmail.com

1. Introdução

Sendo a língua um patrimônio de toda uma comunidade linguística, a todos os membros dessa sociedade é facultado o direito de criatividade léxica. (ALVES, 1994, p. 6)

Há a ideia de que pessoas de classes menos favorecidas economicamente no Brasil “criam” nomes próprios por desconhecerem as normas gramaticais da língua materna. Em uma pesquisa anterior sobre a criação de nomes próprios no Brasil (TESCH, 2010), contudo, foi possível demonstrar que grande parte destas criações são perfeitamente possíveis na língua portuguesa e que os neologismos ocorrem, sobretudo, pelo processo de composição por aglutinação e por justaposição, como nos exemplos *Mílris* e *Írilton*, formados a partir dos prenomes *Mílton* e *Íris* (*idem*, p. 74 e 75). Quanto à relação entre classe social e criatividade na composição dos nomes o estudo ainda carecia de análise, pois a mesma não foi considerada na coleta de dados.

Neste artigo, o objetivo principal ainda não é apresentar dados comparativos sobre a classe social e a criatividade do falante na formação de antropônimos, o que não invalida o fato de que alguns números da pesquisa atual apontam para esta direção, mas sim buscar respostas para algumas questões como: Que conhecimento formal da língua portuguesa as pessoas que criam/criaram antropônimos têm? Que sentimentos são emprestados a esta criação? Em que proporção o inatismo pode ser considerado no modo de criação deste grupo de falantes?

Para responder a estas e outras perguntas que surgiriam com o andamento da pesquisa foram selecionadas 2 (duas) escolas situadas no bairro de Ipanema, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, a primeira pertencente a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, aqui chamada “Escola A”, e a segunda, uma creche-escola particular, aqui chamada “Escola B”. Sendo assim, o objetivo em destaque neste recorte da pesquisa passou a ser identificar fatores que contribuíram para a escolha de antropônimos

(nomes próprios/prenomes) a partir de dados coletados nestas duas unidades escolares⁵⁶.

A hipótese é de que, quando criados ou escolhidos por um responsável direto pela criança, os prenomes revelam fortes traços de afetividade, acima de outros fatores como influência da mídia, estrangeirismos, moda etc.

Para confirmar ou não esta hipótese o método de pesquisa escolhido foi a coleta e análise dos nomes das crianças matriculadas nas instituições no ano de 2012; aplicação de questionários e entrevistas com os responsáveis (de preferência com o responsável pela escolha do nome da criança); análise quantitativa dos questionários e qualitativa das entrevistas.

2. Algumas considerações

Parte das concepções sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, quando confrontadas, revelam interessantes caminhos que se cruzam a partir de aplicações de uma ou outra forma de pensamento no universo da criação dos antropônimos. Sobretudo quando os dados são delineados a partir da proposta behaviorista de uma linguagem composta por um conjunto de comportamentos (PAVEAU, 2006) e pela suposição de inatismo que permeia a gramática gerativa (CHOMSKY, 1994).

Ao acreditar que o inatismo vem de uma herança genética própria do ser humano, Chomsky (1994) revela um sujeito que possui uma capacidade para a linguagem e a desenvolve no decorrer do tempo, podendo, portanto, ocorrer o desenvolvimento tanto em crianças como em adultos não alfabetizados. Neste ser biológico proposto pelo gerativismo a existência de uma mente apta ao aprendizado é o que torna este ser criativo e que possibilita a descrição das transformações ocorridas entre o seu saber internalizado das regras (finitas) e a geração de novas palavras ou falas (infinitas).

Já na concepção social, apresentada com maior força no behaviorismo de Skinner (PAVEAU, 2006), o processo de aprendizagem sofre influência do meio e o conhecimento dos sujeitos provém da experiência.

56 Para haver equiparação quanto às idades e, conseqüentemente, situar os nomes em um contexto histórico-social foram efetuados estudos de casos apenas no segmento da educação infantil.

O falante/criador dos prenomes, neste caso, estaria situado entre o estímulo (ambiente) e o reforço (outros falantes), independentemente de ter ou não uma capacidade inata para gerar novos antropônimos.

Criação ou imitação? Será que os estímulos sentidos, a exposição à linguagem, o meio sociocultural não poderiam realmente demonstrar uma evolução natural da linguagem em um ser que está predisposto geneticamente? Até que ponto a criação espontânea é fruto do ambiente ou possui bases inatas? Como se comporta este sujeito criativo exposto a um ambiente, mas que traz em si sentimentos próprios da natureza animal?

Do latim *affectus*, a palavra “afeto” tem por significação tocar, comover o espírito, unir, fixar, ligar, sempre com relação a um sujeito e ao que a ele está relacionado, mas não é exclusivo do ser humano. Afetar também significa uma ação e não apenas um sentimento, aparecendo com uma posição ambivalente, que pode ir de um sentimento de amor a um sentimento extremo de ódio. (NOCENTINI, 2010)

Exemplos de como este sentimento de afetividade pode ser reconhecido em vocábulos na língua portuguesa estão, por exemplo, em processos de formação de palavras com afixos indicadores de diminutivo, tanto no que tange a aspectos positivos quanto negativos (LOURES, 2000). Exemplos que podem ser trazidos para o campo da antroponímia estão em Ros-ita, Teres(z)-inha e Eli-ete.

Ao apresentar estas questões, a ideia aqui é mostrar que quando falamos do social, do cultural, do formal, do informal, o espaço estará sempre aberto para o novo, e a língua faz parte deste contexto, ela não é estática, não é imutável, e mesmo aqueles que ainda hoje querem a rigidez de uma gramática formal e sem aberturas, desconsideram um passado que já rompeu com essa rigidez inúmeras vezes, pois este passado é todo permeado por processos evolutivos das palavras.

Não se pode negar a necessidade de facilitar a pronúncia e agilizar o discurso que impera na linguagem oral. Um discurso que segue, hoje, a velocidade de pensamento e ação que possibilitam as novas tecnologias e que ao mesmo tempo em que é complexificado pela interdisciplinaridade e pela transdisciplinaridade precisa ser ágil, simples e direto.

3. *Do português ao inglês: um pequeno passeio*

“Obsessivos ou não, pais e mães querem crer que é grande a diferença que fazem quanto ao tipo de pessoa que o filho pode se tornar (...).” Este trecho foi extraído do livro *Freakonomics – O Lado Oculto e Inesperado de Tudo o que nos Afeta*, uma coletânea de estudos do jornalista Stephen J. Dubner e do Economista Steven D. Levitt (2005). Embora polêmico em sua concepção, o livro traz alguns casos que servirão para ilustrar o fenômeno da criatividade linguística, ou de uma de suas variantes, em alguns locais nos Estados Unidos. O capítulo em que aparecem estes casos é intitulado “Pais perfeitos, parte II, ou: uma Roshanda seria tão doce se tivesse outro nome?” Os casos são de “criações” e registros dos nomes Winner e Loser Lane, Temptress e Amcher.

O primeiro caso é de dois irmãos cujo pai decidiu, após o nascimento de vários outros filhos, chamar o penúltimo de Winner (vencedor) e o último de Loser (perdedor). Aparentemente, o primeiro foi chamado de Winner para realmente se tornar um vencedor, conforme desejo e esperança do pai, enquanto ao segundo foi atribuído o nome Loser como uma espécie de brincadeira, embora ninguém saiba ao certo. O fato é que quatro décadas depois Loser Lane aparece formado pela Universidade Lafayette da Pensilvânia e sargento do Departamento de Polícia de Nova York. Winner Lane, ao contrário, soma prisões por assalto e violência doméstica entre outros delitos.

O segundo caso é de uma menina chamada Temptress (provocadora) cujo nome lhe foi atribuído pela mãe por conta de uma jovem atriz que estrelava um programa de televisão, mas que, na verdade, se chamava Tempestt. O nome foi entendido errado pela mãe, que só descobrira o fato mais tarde, assim como o significado do nome Temptress.

Já o terceiro se refere a um rapaz que recebera o nome da primeira coisa que os pais viram ao chegar ao hospital. Amcher representa as iniciais de Albany Medical Center Hospital Emergency Room.

As situações colocadas no texto mostram, em parte, motivações que cercam a escolha de nomes/prenomes e abrem um espaço subjetivo para se pensar acerca do quanto uma destas escolhas pode ou não afetar a vida de um indivíduo. Escolhidos intencionalmente ou ao acaso, não há dúvidas de que o contexto histórico, social ou cultural pode influenciar nestas construções. Mas, que outros fatores compõem esse processo? Vale lembrar que, atualmente, a discussão sobre criações linguísticas no campo da antropônimo está muito mais exposta na mídia e que, na maio-

ria das vezes, a postura assumida é de uma crítica negativa e da tentativa de incorporar o rótulo da “ausência de cultura e/ou conhecimento” como principal motivador destas criações.

4. Etapas da pesquisa

4.1. Coleta de dados para classificação dos prenomes

Inicialmente foram coletados dados para análise e classificação dos prenomes a partir das pautas de presença das escolas. A classificação foi baseada no processo de formação dos vocábulos e suas formas de ampliação de um vocabulário (RIBEIRO, 1996).

A coleta e análise dos prenomes apontaram para os seguintes resultados⁵⁷: 19,5% dos prenomes foram classificados como estrangeirismos (ex.: Will, Wendell, Robert); 3,5% apresenta letras duplicadas (ex.: Annalys, Mirella, Myllena); 19,5% dos prenomes são compostos (ex.: Ágatha Victória, Pedro Henrique, Francisco Rafael); 2,0% tem a grafia modificada (ex.: Derick, Rhyana, Laylla); em 10,5% há o uso das letras *k*, *w* e *y* (ex.: Kelvyn, Karolayne, Aylla); 35,5% representa nomes considerados tradicionais/simples (ex.: Francisca, Gustavo, Samuel); 9,5% pode ser considerado neologismo (ex.: Cleisley, Wicley, Weberson).

4.2. Aplicação do questionário

A aplicação do questionário teve como objetivo buscar respostas para as seguintes informações sobre os responsáveis pelas crianças: nome completo, sexo, idade, profissão, nível de escolaridade, grau de parentesco com a criança, naturalidade (própria e da família), endereço.

Os resultados foram revelados com os seguintes percentuais: 51% do total de responsáveis respondeu ao questionário, sendo: 2,6% de pessoas do sexo masculino (M) e 77,4% de pessoas do sexo feminino (F); 0,7 % possui nível superior, 44% formação no ensino médio, completa ou incompleta, e 41% formação no ensino fundamental, completo ou incompleto; 31,6% declarou ser oriundo de outro estado e 68,4% natural do

57 As ocorrências não são excludentes, podendo aparecer mais de um fenômeno no mesmo nome/prenome. No total, foram classificados 150 (cento e cinquenta nomes/prenomes) na primeira amostragem.

estado do Rio de Janeiro; a faixa etária de quem respondeu ao questionário está entre 18 e 48 anos.

4.3. Entrevistas

Nesta etapa, foram entrevistadas 76 (setenta e seis) pessoas. As entrevistas foram realizadas, sobretudo, com pais, avós ou tios. As perguntas comuns a todos incluíram as seguintes questões:

- a) Quem escolheu o nome da criança? Mais alguém ajudou?
- b) Como foi o processo de escolha?
- d) A criança tem irmãos? Qual a idade e o nome de cada um?
- e) Qual o nome do outro responsável?
- f) Se tivesse outro filho usaria o mesmo processo para a escolha do nome?

5. *Alguns casos para reflexão*

Dentre os nomes/prenomes que permaneceram presentes em todas as etapas da pesquisa, há alguns casos interessantes para reflexão. Vejamos alguns deles:

Paulo César (2 anos) O nome Paulo César foi escolhido pela mãe para combinar com Júlio César, irmão de Paulo que tem a idade de 3 anos. Paulo César tem, ainda, outros dois irmãos chamados Weverton, 10 anos, e Wesley, 9 anos. Aqueles nasceram no Rio de Janeiro e estes nasceram em Brasília, frutos do primeiro casamento da mãe. Neste primeiro casamento o pai escolheu os nomes por conta do sobrinho que se chamava Weberson.

Wendell (2 anos) O prenome Wendell foi escolhido pelo pai para que iniciasse com a mesma letra do seu próprio nome, Washington. Os irmãos do pai de Wendell se chamam Cleisley, 19 anos, Cleide, 38 anos, Cleison, 29 anos, e Cleice, 21 anos, que tem um filho chamado Wicley.

Yuri (2 anos) A madrinha ficou com a incumbência de escolher o nome quando a criança nasceu. Após a realização de 3 exames de Ultrassom que apontavam para o nascimento de uma menina e para a qual a

mãe escolhera o nome Kesley Victória, o nascimento inesperado de um menino fez com que ela deixasse a escolha do nome para a madrinha, que segundo a mesma a criou como filha.

Ágatha (3 anos) A mãe escolheu o nome em homenagem a uma romancista da qual é fã. Ágatha não tem irmãos e a mãe chama-se Canaã⁵⁸, nome extraído da Bíblia e que denominava a região onde, hoje, se encontra o Estado de Israel. O pai da Ágatha chama-se Weverton.

Karolayne (3 anos) A mãe escolheu Kerolayne, mas não lembra como surgiu a ideia do nome, lembra apenas de ter pedido ao marido para incluir as letras *k* e *y* na grafia. No cartório, no entanto, não foi permitido o registro de Kerolayne, sendo dada, supostamente pelo escrevente do cartório, a sugestão de Karolayne, que foi prontamente aceita pelo pai da criança. A mãe também relatou que em conversa com a comadre haviam sido cogitados os nomes Cristal e Pérola, mas foram descartados. Karolayne tem um irmão chamado Kauã.

Myllena (4 anos) O pai (Wellington escolheu o nome em homenagem a uma tia que havia perdido uma filha durante a gravidez. A mãe, Renata, tinha preferência por Mirella. Segundo ela, a escolha se devia a uma personagem de novela da Rede Globo que tinha como principais características ser bonita e de personalidade forte.

Will (2 anos) O pai (Denis) escolheu. Segundo seu relato, ele lia e escrevia nomes até que optou por Will, antes mesmo da gravidez da esposa.

Brenda (2 anos) A mãe (Andressa) escolheu o nome Brenda quando tinha 12 anos de idade, atualmente ela está com 18. A mãe não lembra de onde ouviu o nome, lembra apenas que a outra opção seria Kauany, que acabou ficando para a irmã, que nasceu antes. Brenda tem um irmão chamado Bruno, mesmo nome do pai.

Samuel Edvis (2 anos) A mãe (Silvania) escolheu um nome bíblico que começasse com *s*, como o seu. O segundo nome, Edvis, foi escolhida do avô e é também o segundo nome do pai e de um irmão, Miguel. Samuel tem outro irmão chamado Enzo, que não possui o nome Edvis. As escolhas Miguel e Enzo foram pensadas em função de seus significados, anjo e príncipe, respectivamente.

58 Aqui o nome apresenta duas grafias conjuntamente, Canaã e Canaan.

Kauê (3 anos) O prenome Kauê foi uma escolha do pai para combinar com o nome da irmã da criança, Kauany.

Thauã (3 anos) O nome Thauã foi escolhido pelo irmão João Paulo, de 7 anos. Segundo a mãe, o outro irmão, João Ricardo, de 11 anos, gostava de uma menina da escola que se chamava Tuane. Como não havia planejado a gravidez, a mãe deixou que João Ricardo escolhesse o nome de João Paulo e da irmã Tuane (6 anos). João Paulo foi escolhido em homenagem ao Papa João Paulo II.

Sophia Augusta (2 anos) A mãe (Débora) escolheu o primeiro nome, Sophia, e acrescentou o segundo, Augusta, em homenagem à avó da menina. O *ph* seria para acompanhar o nome do pai, Ralph, que foi escolhido pelo avô de Sophia como uma homenagem a um grande amigo.

6. *Considerações finais*

Apesar de a pesquisa demonstrar uma grande mudança na escolha de nomes próprios/prenomes desde a primeira coleta de dados iniciada em 2000, quando as criações de nomes próprios ou neologismos antropônimos envolviam um conjunto maior de nomes compostos por aglutinação e por justaposição, resultado da junção de nomes de familiares próximos, ainda assim é possível afirmar que a afetividade está presente na maior parte dos processos e decisões de escolha destes antropônimos.

A nova pesquisa também apontou para dois caminhos que estão sendo marcados paralelamente: o primeiro evidencia a mudança do paradigma de construção de neologismos referenciados, mesmo que inconscientemente, na estrutura de formação de palavras da língua portuguesa para uma criação linguística supostamente influenciada pela língua inglesa; o segundo aponta para uma tendência a adotar as formas e padrões da norma culta da língua portuguesa para escolher nomes considerados não só tradicionais, mas com características que os inclui em camadas sociais consideradas mais elevadas.

Além da coleta de informações, durante a entrevista foi proposto um jogo com os entrevistados. A ideia inicial era utilizar um “Jogo de Formação de Palavras” como mais um instrumento de pesquisa. Na realização do jogo foram oferecidos aos entrevistados elementos formadores de palavras (elementos mórficos) como radicais, prefixos e sufixos. O objetivo do jogo é permitir que sejam observadas construções de palavras

de acordo com a criatividade e conhecimento, ou desconhecimento, prévio do jogador sobre o processo de formação de palavras na língua portuguesa. O resultado deste experimento abriu mais alguns caminhos e será mostrado em uma nova oportunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- AZEREDO, J. C. de. *Iniciação a sintaxe do português*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Portugal: Caminho, 1994.
- KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo Toscano. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEVITT, S.; STEPHEN, J. D. *Freakonomiks: O lado oculto de tudo o que nos afeta*. Coletânea de Estudos. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2005.
- LOURES, L. H. *Cursos morfológicos com função expressiva em português e francês*. Tese de Doutorado em Linguística – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.
- LYONS, J. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Tradução de Marilda Winkler Averbug. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- NOCENTINI, A. *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Mondadori Educatio, 2010.
- PAVEAU, Marie Anne. *As grandes correntes da linguística: da gramática comparada à pragmática*. São Paulo: Clara Luz, 2006.
- PINKER, S. *Instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RIBEIRO, M. P. *Gramática aplicada da língua portuguesa*. 9. ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 1996.
- TESCH, R. *A criação de nomes próprios no Brasil – o neologismo na antropônimoia*. Rio de Janeiro: Livre Expressão. 2010.

O DIÁRIO VIRTUAL ELETRÔNICO *BLOG* COMO UM AVA NO PROCESSO DE ENSINO DE LE NO CLIC

Valéria Jane Siqueira Loureiro (UFS)
vjsloureiro@yahoo.com.br

1. *Introdução*

Em um primeiro momento, o presente trabalho surge do uso da internet na vida social moderna e do advento do gênero digital blog que se transformou em prática do uso da linguagem cotidiana. Sendo assim, o blog que surgiu como um diário virtual objetivando a edição, atualização e manutenção dos textos em rede se transforma cada vez mais em um suporte didático para os professores no processo de ensino/aprendizagem de LE. A partir daí, desenvolvo um projeto do uso do blog como suporte didático na aquisição de LE fora de sala de aula.

A análise de como acontece à interação e a comunicação com os estudantes no blog quando criado e utilizado pelos monitores de língua estrangeira do CLIC⁵⁹ se dá devido a trabalhar como formadora de futuros professores de línguas no curso de licenciatura em letras do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS, além de que o projeto faz parte da pós-graduação em linguística que curso na UFMG em “O ensino de língua mediado por computador”.

Neste trabalho se apresenta o projeto de pesquisa que vai ser posto em prática e que se propõe a analisar e relatar a experiência de uso do gênero digital blog que criado e utilizado pelos monitores de línguas do CLIC⁶⁰ da UFS na aquisição de LE tanto dentro quanto fora de sala de

⁵⁹ O CLIC (Curso de Línguas para a Comunidade) se trata de um projeto de curso de extensão acadêmica que tem por finalidade oferecer cursos de idiomas (espanhol, francês, inglês e italiano) para a comunidade interna e externa da Universidade Federal de Sergipe e que é supervisionado e coordenado pelos docentes de língua inglesa, francesa e espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras. Os monitores de língua espanhola do nível básico estão sob minha coordenação. Até o primeiro semestre de 2012 o projeto do CLIC conta com cerca de 1800 alunos inscritos nos cursos de idiomas e um total de 55 monitores.

⁶⁰ Neste projeto, além de oferta de curso de idiomas, se objetiva a formação inicial dos estudantes do curso de graduação de licenciatura em letras (inglês e português-inglês, espanhol e português-espanhol e português-francês). Para isso, contamos com monitores, estudantes selecionados a partir do 5º período dos cursos de licenciatura que ministram as aulas para os estudantes do CLIC, assim o projeto tem como propósito o aperfeiçoamento da formação acadêmica no que se refere à prática docente.

aula assumindo o papel de suporte nas práticas pedagógicas. As atividades exitosas que se colocarão no blog servem como ferramenta de interação e comunicação com os estudantes durante a semana, uma vez que as aulas presenciais só são aos sábados.

2. *Mas o que é mesmo de texto na era digitalizada?*

A partir do surgimento da internet apareceu um leque de gêneros digitais: *e-mail*, reportagens, bate-papo virtual, aulas virtuais, *Orkut*, *blog* etc., que se tornaram práticas de linguagem diária na vida moderna. O *blog*, como *diário virtual ou eletrônico*, vem se tornando uma ferramenta muito popular entre jovens e já fazem parte de sua vida cotidiana. Assim, esse novo gênero sai da internet e migra para a sala de aula, passa de diário íntimo da rede para uma ferramenta a mais para o professor.

Para começarmos temos que relativizar o conceito de texto a partir dos gêneros digitais. Definitivamente não há uma única definição sobre o conceito de texto apesar de todas as noções compartilharem algum ponto em comum e discordarem em outros aspectos. De acordo com a corrente da linguística textual o texto é além de uma unidade linguística, um evento que converge em três ações: linguísticas, cognitivas e sociais. Todas estas ações se constituem quando está sendo processado. Não possui regras de formação e não permite medir os critérios de textualidade uma vez que seu sentido nunca está pronto e acabado (MARCUSCHI, 1999).

Já Costa Val (1999) afirma que um texto é mais do que uma sequência de enunciados concatenados, e que sua significação é um todo, resultante de operações lógicas, semânticas (e pragmáticas) que promovem a integração entre os significados dos enunciados que o compõem. Conforme Coscarelli (2002) propõe a internet tem gerado muitas mudanças na sociedade. Uma das mudanças é o aparecimento de diversos gêneros textuais, como o chat, o hipertexto. Com esses novos textos, é necessário entrar na semiótica e aceitar o movimento e a imagem como parte dele.

É importante saber o que esses novos gêneros, como o hipertexto, exigem do autor e do leitor. É necessário conhecer que regras devem ser relevantes para que os interlocutores alcancem seus objetivos na produção e recepção desses textos. Segundo Bazerman (2006, p. 23), os gêneros são os ambientes onde o sentido é construído. Eles moldam o pensa-

mento formado e as comunicações realizadas na interação. É a realização concreta de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. A sua observação desempenha um papel importante na análise sobre as bases comunicativas da ordem social.

Por outro lado, considerando os ambientes digitais, texto pode ser definido como hipertexto: imensa superposição de textos, que se pode ler na direção do paradigma tradicional ou na direção do sintagma correntes paralelamente ou que se tangenciam em determinados pontos, permitindo seguir na mesma linha ou construir um novo caminho. (MACHADO, 1993, p. 64). E/ou ainda, hipertexto digital é um documento composto por nós conectados por vários *links* que são unidades de informação, como textos verbais ou imagens, por exemplo, e os links são conexões entre esses nós (COSCARELLI, 2002).

3. *A textualidade é igual o texto versus o hipertexto?*

A forma como as pessoas fazem a leitura e a produção de texto foi modificada com as novas tecnologias. Coscarelli (2002) ressalta que ato de apagar, copiar, colar, recortar transforma a maneira de pensar a produção de texto. O hipertexto traz conexões, links com outros textos que se conectam com outros, formando uma rede de textos. Por isso, se discute bastante a questão da linearidade da leitura no que se refere à área de textos e hipertexto.

Sabe-se que o leitor constrói, durante a leitura, o texto de maneira linear, desenvolvendo uma estrutura hierárquica com as informações que produziu na leitura. Porém, ainda que o leitor siga as páginas do livro, a representação que constrói do texto, não é linear. Na leitura, o leitor objetiva separar as informações relevantes, construindo uma hierarquia dos significados, já o hipertexto cria leitores mais capacitados, uma vez que eles possuem condições de lidar tanto com o texto que leem e com os autores desses textos, uma vez que a capacidade do leitor de inferir as conexões entre os vários textos que fazem parte do hipertexto é infinita.

A importância que o leitor tenha letramento digital, a habilidade de leitura e saiba interpretar o que foi lido faz com que Coscarelli (2002) afirme que tanto o texto impresso quanto o hipertexto podem não apresentar a linearidade. Nas duas formas de leitura é o leitor que vai desenvolver a ordem e a hierarquia das informações dessa leitura. Nesse contexto, o leitor é autônomo na sua leitura. Segundo Koch e Elias (2007) o

texto é lugar de interação de sujeitos sociais, que se constituem nele com diálogos. Assim, se forma o autor e o leitor do texto, com o foco na interação autor-texto-leitor. A leitura apresenta uma concepção interacional (dialógica) da língua e o sentido se constrói na interação entre o texto e os sujeitos (o autor e o leitor).

No trabalho com o hipertexto, se percebe que mudanças com a inclusão das tecnologias de informação e comunicação provocam nos textos, nas formas de ler, na produção textos e, dessa maneira, na forma de interagir e se comunicar. Com o passar do tempo e com os recursos do hipertexto, os hábitos dos leitores podem mudar. O professor pode e deve estimular, no aluno-leitor, a capacidade de desenvolver as estratégias de leitura do hipertexto. Essa ação vai proporcionar a autonomia do aprendiz e o letramento digital. Todas essas ações são importantes para a aula de língua estrangeira, uma vez que vai estimular a leitura e a produção de textos e hipertextos.

O hipertexto possui intenções comunicativas que, conforme Coscarelli (2002) proporciona aos leitores as condições de lidar tanto com o texto que leem, quanto com os autores desses textos. Para que essa ação aconteça, é necessário que o leitor tenha tanto letramento digital quanto as habilidades linguísticas desenvolvidas. Apesar de alguma semelhança texto e hipertexto são instâncias enunciativas que mantém um contrato entre autor e leitor. Nesse sentido, o hipertexto se diferencia do texto em relação às formas de manifestação, pois o hipertexto permite o uso de novas formas de expressão.

Ana Elisa Ribeiro (2005) pondera que as possibilidades do texto impresso e do digital são as mesmas, embora haja um aumento da velocidade, e facilidade de busca da informação e de publicação sistema de teia semelhante aos que os editoriais de jornais e revistas já utilizavam. Com o hipertexto há a utilização e a combinação de recursos de multimídia como imagens animadas e sons em seus conteúdos e ainda permitir que o usuário possa ir direto ao tema pesquisado e simultaneamente abrir outras telas que os levarão a aprofundar nos conteúdos ou mudar a perspectiva de sua pesquisa.

A transformação de um texto impresso em hipertexto digital consiste sobre tudo reconfigurar os velhos formatos e seus processos já pragmatizados, reformular os velhos gêneros textuais como cartas para o e-mail; diários para blogs, livros para e-books e etc. Da mesma forma o conceito de textualidade na era digital modifica. Textualidade é toda pro-

dução linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, em uma situação de interlocução (COSTA VAL, 1999).

A textualização é o sentido atribuído ao texto por ouvintes ou leitores sob a perspectiva teórica de que o texto pode ser interpretado e/ou textualizado de diferentes maneiras. Sendo assim, podemos afirmar que a textualidade e a textualização ocorrem da mesma forma no texto impresso e no texto digital, o hipertexto. Todo hipertexto pode ser textualizado, mas nem todo texto é um hipertexto, pois o hipertexto on-line se trata de “tecnologia enunciativa que viabiliza o surgimento do modo enunciação digital, uma nova forma de produzir, acessar e interpretar informações” (KOCH *apud* XAVIER, 2007, p. 206).

Por último, o hipertexto é certamente, a proposta de mesclar tecnicamente recursos semiológicos e linguísticos sob a tela do computador, que exige de seu usuário outro comportamento cognitivo para efetuar a compreensão, interpretação e interação com o texto. Diante de tantas possibilidades exploratórias e de tanta informação disponíveis nesse novo ambiente de interação e acesso a dados que justamente a tecnologia proporciona uma reformulação para o texto e que verificamos que o blog, a partir da reformulação do seu uso e finalidade interativa e comunicativa, a cada dia mais sai da internet, da função de um simples “diário virtual” e migra para a educação, para a sala de aula, passando de diário íntimo da rede para se tornar um suporte a mais, utilizado pelos professores na aquisição de línguas estrangeiras.

4. O gênero digital blog

Blog vem da abreviação de *weblog*: *web* (tecido, teia, também usado para designar o ambiente de *Internet*) e *log* (diário de bordo). Os *blogs* surgiram em agosto de 1999 com a utilização do *software* Blogger, da empresa do norte-americano Evan Williams. O *software* fora concebido como uma alternativa popular para a publicação de textos *on-line*, uma vez que a ferramenta dispensava o conhecimento especializado em computação.

A facilidade para a edição, atualização e manutenção dos textos em rede foi, e são, os principais atributos para o sucesso e a difusão dessa chamada ferramenta de autoexpressão. A ferramenta permite, ainda, a convivência de múltiplas semioses, textos escritos, imagens (fotos, dese-

nhos, animações) e som (músicas). A concepção de funcionamento do blog era bastante simplista, apenas uma alternativa popular para a publicação de textos, dispensando um conhecimento prévio de computação. O entendimento do blog, produzido no meio digital, como pertencente às tipologias dos gêneros discurso, foi objeto de discussão e ponderação por parte de alguns autores.

Os blogs tem uma história própria, uma função específica e uma estrutura que os caracteriza como um gênero, embora extremamente variados nas peças textuais que albergam. Hoje são praticados em grande escala e estão fadados a se tornarem cada vez mais populares pelo enorme apelo pessoal. (MARCUSCHI, 2004, p. 61).

Vários *blogs* são pessoais, exprimem ideias, opiniões, pensamentos ou sentimentos do autor. Outros são resultados da colaboração de um grupo de pessoas que se reúne para atualizar um mesmo *blog*. Alguns blogs são voltados para a diversão, outros para o trabalho (discussão de projetos e apresentação de soluções), outros, ainda, para pesquisas e há, até mesmo, os que misturam tudo.

Para Marcuschi (2004, p. 15) “fato incontestável é que a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita”. Sendo o *blog*, um gênero digital ligado à *Internet* e fundamentalmente baseado na escrita devemos fazer algumas considerações: o que caracteriza um *blog*, o que caracteriza um texto postado no *blog* e quais as habilidades de interação que o autor e o leitor têm que possuir e que estão envolvidas nesse gênero.

Em relação ao gênero *blog*, percebemos que o seu plano geral (estrutura) se apresenta, de acordo com Marcuschi (2004), da seguinte forma:

- a) No cabeçalho é apresentado o nome e um resumo do tema do diário,
- b) As laterais são usadas, em geral, para mostrar o perfil do dono do blog e seus contatos e, ainda, arquivos de textos e fotos já publicados, além de endereços e comentários recomendados pelo blogueiro,
- c) O texto que se apresenta vem acompanhado de assinatura, data e horário em que foi escrito. O dono do blog coloca também atalhos para que o leitor possa encontrar outros textos com o mesmo tema, ou ao qual o texto principal faz alusão,
- d) Há um espaço para que o leitor do blog deixe seu comentário.

No tocante à esfera discursiva, podemos classificar o blog como um gênero emergente digital. Sendo assim, o uso desse gênero como ferramenta eficaz de comunicação é, necessariamente, ligado ao acesso à Internet e se relaciona ao lugar social em que a interação com o texto é produzida, podemos destacar a escola, família, mídia, igreja, interação comercial, interação do cotidiano etc. (MARCUSCHI, 2004). É válido ressaltar que o blog, assim como outros gêneros digitais como o e-mail, não permite a existência da democratização total do discurso, pois para Teixeira (*apud* MARCUSCHI, 2004) para que haja verdadeira democratização das ideias, não basta que elas estejam depositadas na grande rede. É necessário que circulem e entrem na ordem do discurso.

Os blogs podem apresentar muitos desenhos, figuras, letras “animadas”, inúmeros tipos de recursos são oferecidos aos blogueiros, e estão ao alcance de todos que procuram um site para a construção do seu próprio blog. Os temas encontrados nos blogs são tão diversos quanto o horizonte ideológico de “autores”, tudo depende da faixa etária do blogueiro e da intenção que ele teve ao criar o seu blog. Para alguns é mais uma forma de divertir-se e comunicar-se através da Internet, para outros uma ferramenta de trabalho e um espaço a mais para divulgações e discussões.

4.1. O blog como releitura do gênero discursivo dos diários

Analisa-se o blog, atualmente, sobre o aspecto de ser ele próprio, um gênero do discurso, no qual circulam vários outros gêneros. Alguns ressaltam a sua semelhança com os antigos diários de papel, repositórios de informações acerca da vida de um determinado sujeito, mantido em lugar secreto. O blog apresenta como peculiaridade o fato de ser um site de caráter pessoal, no qual o blogueiro, posta diariamente mensagens, informações e textos, normalmente de sua autoria.

Por outro lado, é comum que o blogueiro estabeleça dentro do blog a sua rede de relacionamento, constando de links remissivos, que direcionam para outros blogs ou sites, o que o afasta da privacidade do diário tradicional. Mesmo assim, algumas características dos antigos diários podem ser reconhecidas nos blogs, enquanto modernos diários virtuais.

O blog e o diário compartilham entre si o aspecto fundamental que é a subjetividade do autor, pois o indivíduo que cria e mantém o blog é o seu único dono e, portanto tem total liberdade de expressão, compro-

vada pela frequência diária das postagens. A condição da identidade própria e da subjetividade são aspectos relevantes a serem considerados no enquadramento do blog enquanto um gênero do discurso, até pela característica da escrita, que Marcuschi chamou descrita eletrônica.

Resumidamente, os blogs funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica de anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um da rede. Muitas vezes, são verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos e cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável. (MARCUSCHI, 2004, p. 61).

A literatura e a observação prática de alguns blogs nos mostram que o blog e o antigo diário de papel se aproximam muito e acabam guardando grandes semelhanças entre si. Sendo assim, o blog e o diário se aproximam primeiro pelo caráter da intimidade e exposição da vida privada, em maior ou menor grau; segundo pelas barreiras que limitam o acesso ao conteúdo, pois ainda que no meio digital, o blogueiro tem total autonomia para dar consentimento ou restringir o acesso aos posts e comentários; e por fim, pela frequência, bastante regular das postagens escritas, realizadas diariamente.

4.2. O blog: entre o público e o privado

Os diários de papel, no que tange ao aspecto da antiga perspectiva, que eram tidos como íntimo e confidencial, frente ao blog se deve ressaltar que as mudanças de paradigmas no âmbito da sociedade impactaram decisivamente essa condição. O blog transita entre o privado e o público, pois, no meio virtual, o enunciador fala para seus enunciatários e eventualmente pode permitir a entrada de pessoas estranhas. Para Schittine, as páginas de um blog possibilitam a cumplicidade com pessoas reais, entretanto, o blogueiro tem a segurança de que não vai conhecê-los em “carne e osso”.

O blog é adaptação virtual de um refúgio que o indivíduo já havia criado anteriormente para aumentar o seu espaço privado: o “diário íntimo”. O mais interessante é que, apesar de todos os avanços técnicos, continua sendo um diário baseado na linguagem escrita. Se inclui a imagem, ainda é com uma padronização técnica e uma criatividade inferiores, e muito, à bricolage que caracteriza o diário no papel. Cabe então ao texto, e principalmente a ele, a criação do ambiente e da personalidade virtuais. (SCHITTINE, 2004, p. 60-61).

Para retomar uma análise dos antigos diários em paralelo ao *blog* é preciso, antes de qualquer coisa, considerar esta nova realidade, na qual a tecnologia é fator determinante nas transformações que ocorrem na so-

cidade e no comportamento dos indivíduos. Não é meramente por acaso que, o “blog” é um tipo de “mídia social”, a qual se associa ideia da mudança na maneira como as pessoas descobrem, leem e compartilham informações, notícias e conteúdos no ambiente Web. Sobre o processo de comunicação, socialização e ideologia, é oportuno nos reportarmos às teorias postuladas por Marilena Chauí.

É, portanto, das relações sociais que precisamos partir para compreender o que, como e por que os homens agem e pensam de maneiras determinadas, sendo capazes de atribuir sentido a tais relações, de conservá-las ou de transformá-las. [...] a história é o real e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, língua etc.). (CHAUÍ, 2008, p. 283)

Como uma máscara, a ideologia encobre o conhecimento, retardando-o. Não deixa ver a realidade como é de fato. Conforme Cordi (1995), vivemos mergulhados em ideologia e não nos damos conta disso. Ora acatamos, ora resistimos a aceitar a ideologia. A partir dela pensamos, embora nem sempre pensemos sobre ela. Integra o nosso dia-a-dia, justificando as posições que assumimos e as exigências e possibilidades dos grupos, classes ou nações.

5. O blog como suporte de ensino de língua estrangeira no CLIC

O blog se inscreve no quadro das atividades de uma formação social, isto é, no quadro de uma interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e, o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Assim, os blogs se produzem em qualquer lugar em casa, na escola, no cybercafé ou em *lan houses*. Podendo ser modificado diariamente ou conforme o *blogger* achar melhor. No nosso caso os *bloggers* são os monitores de inglês, francês e espanhol do CLIC que produzem os blogs junto com os coordenadores dos idiomas, professores de Departamento de Letras Estrangeiras.

Na maioria das vezes, o emissor tem a posição de amigo, mesmo quando há uma relação professor-aluno ou alunos entre si, pois a linguagem e a informalidade fazem com que isso seja possível. Cabe ressaltar que qualquer pessoa pode interagir num blog, desde que possua as habilidades e ferramentas necessárias para tal. Justamente por esta facilidade de manuseio é que se escolheu o blog como suporte a ser criado e utilizado pelos monitores com o objetivo de proporcionar uma continuidade

do processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira para os alunos do CLIC.

Do ponto de vista do enunciador, no nosso caso os monitores, a atividade postada no blog pode produzir no leitor, no nosso caso os estudantes de LE, vários efeitos de acordo com o assunto em questão. Podem-se provocar diversos tipos de reação e estes podem variar de acordo com quem lê, já que o conteúdo é aberto para todos os estudantes da turma.

Partindo do exposto anteriormente o projeto tem como finalidade primeira analisar e relatar a interação e a comunicação entre os monitores e os estudantes a través do *blog* quando utilizado como suporte no ensino/aprendizagem de LE fora de sala de aula. Além disso, pretendemos identificar como os monitores utilizam o blog para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e verificar se o uso deste suporte é de valia didática.

Para alcançarmos os objetivos expostos, nos baseamos em Marcuschi (2004), KOCH e ELIAS (2007), XAVIER (2007) e Coscarelli (2002), e se espera que a utilização do *blog* como suporte didático seja um auxílio no processo de aquisição de LE desde o ponto de vista didático. Assim, levando em consideração que o *Blog* se trata de um suporte usado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e um espaço de autoexpressão em língua estrangeira, se objetiva que os estudantes possam expor suas ideias, sentimentos e opiniões na língua estrangeira que aprendem e assim praticá-la através das atividades oferecidas ao longo da semana.

Por fim, se analisa, a través de questionários respondidos pelos monitores de língua estrangeira do CLIC, desde a sua prática docente como ocorre à utilização do *blog* por eles quando passa a ser tratado como suporte na aquisição de LE e proporcionando a continuidade ao processo de aquisição de LE fora de sala de aula. Neste ponto, se acredita que o uso do *blog* auxilie no processo de ensino/aprendizagem da LE tanto em sala de aula quanto fora da mesma, se tornando uma extensão da aula.

6. Considerações finais

O projeto apresentado aqui se trata de algo incipiente que se colocará em prática no segundo semestre de 2012, uma vez que no primeiro semestre de 2012 os monitores de línguas estrangeiras do CLIC passam por uma série de oficinas de formação inicial em avaliação e elaboração de materiais didáticos. Além disso, muitos dos monitores, que são um total de 55, estão conhecendo a TIC *blog* como um suporte didático para ensinar e aprender língua estrangeira, além de estudando e analisando a sua potencialidade no nível pedagógico pela primeira vez.

A criação e a utilização do *blog* pelos monitores de língua estrangeira se tratam de como pode acontecer à interação e a comunicação desses monitores de língua espanhola, francesa e inglesa do CLIC com os estudantes em um espaço virtual fora do ensino presencial, fora da sala de aula, onde ambos, monitores e alunos, possam expor ideias, sentimentos e opiniões sobre um determinado assunto proposto em uma atividade para a prática da linguagem cotidiana em LE.

A idealização do projeto do uso do *blog* surgiu devido a ter se transformado em uma ferramenta de autoexpressão e um recurso muito popular utilizado entre jovens na sua prática discursiva em língua materna. Assim sendo, a partir deste sucesso, queremos verificar si esse novo gênero digital sai da internet da função de “diário virtual” e migra para a sala de aula se transformando em uma ferramenta a mais para o professor de LE no tocante ao desenvolvimento das habilidades linguísticas.

É esperado que a utilização do *blog* como recurso de aquisição de LE fora de sala de aula, o transforme, cada vez mais, em um suporte de interação e comunicação como os estudantes oferecendo continuidade ao processo de aquisição de LE fora de sala de aula. O *blog* se trata no projeto como um suporte de monitoramento da aprendizagem dos estudantes de LE durante a semana na modalidade a distancia. O que se propõe são a integração e incorporação de um ambiente virtual no processo de aquisição de línguas presencial como um elemento a mais a ser utilizado na prática pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chamblis; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Orgs.). *Gênero, agência e escrita*. Trad.: Judith Chamblis Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 2001. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7177965/Marilena-Chauí-O-Que-e-Ideologia>>. Acesso em: 10-07-2012.

CORDI, Cassiano et al. *Para filosofar*. São Paulo: Scipione, 1995.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. (Org.). Os dons do hipertexto. *Littera: Linguística e Literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006. [Outra edição: Belo Horizonte: Autêntica, 2002].

_____. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça: SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

_____; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUSP, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas, instrumentos linguísticos*, 3. Campinas: Pontes,

1999, p. 21-46.

_____; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RIBEIRO, Ana Elisa. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES, Bernardete. *Interação na Internet: Novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 124-130.

SCHITTINE, Denise. *Blog: comunicação e escrita íntima na Internet*. São Paulo, Civilização Brasileira, 2004.

O DUPLO SENTIDO NO FORRÓ: ESTUDOS SEMÂNTICO-ESTILÍSTICOS

Morgana Ribeiro dos Santos (UERJ)
morgribeiro@bol.com.br

1. Apresentação

Este artigo é um extrato de dissertação homônima, defendida em março do corrente ano, na UERJ, consistindo em um estudo de letras de música do *forró safado* ou *forró de duplo sentido*, modalidade do forró que se apoia na ambiguidade para criar efeitos de obscenidade e humor, por meio do emprego perspicaz dos recursos linguísticos. O embasamento teórico do presente trabalho é constituído, sobretudo, pelas disciplinas Estilística e Semântica, que norteiam a análise de como a linguagem é especialmente aplicada para produzir determinadas relações de sentido nessas canções. Dentre os efeitos de sentido que se destacam nesta pesquisa, em decorrência do potencial expressivo das palavras e do aproveitamento da camada fônica da língua, podem ser citados os seguintes fenômenos: a *polissemia*, a *homofonia*, a *sinonímia* e a *metáfora*.

2. Fundamentação estilística

A obscenidade e o humor, no forró de duplo sentido, resultam do aproveitamento da semelhança ou coincidência fônica entre palavras ou expressões com outras de conotação sexual e do uso de termos ambíguos ou polissêmicos. Como a escolha e o emprego de recursos linguísticos, com a finalidade de expressar o conteúdo afetivo dos enunciados e provocar no ouvinte determinadas sensações, têm sido objeto de estudo da Estilística, percebeu-se a necessidade de imprimir, ao lado da investigação semântica, um cunho estilístico à análise do material presente nas letras de música em foco.

A partir do século XVII, a estilística começou a se delinear com estudos como os de Boileau, Buffon, Condillac e Baumgarten, que discutiam a beleza da literatura, a expressão linguística e os aspectos singulares ou individuais da obra literária ou o estilo. Mas somente no século XX, segundo Chaves de Melo, a estilística se consolidou com os estudos de Bally. A estilística, conforme afirma o autor, “foi criada por Charles Bally, discípulo de Saussure, em 1902” (*op. cit.* p. 15). Sobre o estudo de

Bally, Chaves de Melo esclarece:

Salientando que a língua não exprime só o pensamento, mas também os sentimentos e as volições, propôs-se Bally estudar os efeitos da afetividade nos atos de fala, os processos de que se servem as línguas para deixar ver a carga emocional que tão frequentemente – quase sempre – acompanha o enunciado. (p. 15)

Monteiro (2009) destaca igualmente a figura de Bally como fundador da disciplina, citando-o como “o verdadeiro criador e sistematizador da Estilística” (p. 13). O autor aponta o objeto estabelecido por Bally como escopo dos estudos estilísticos: “a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos de linguagem sobre a sensibilidade” (*op. cit.* p. 39).

Na concepção de Câmara Jr. (1978), “a estilística vem complementar a gramática” (p. 14), no sentido de que a disciplina investiga os desvios do sistema linguístico, que inscrevem no discurso uma personalidade ou estilo. O autor explica que “o sujeito falante rege-se por um sistema linguístico de representações intelectivas que estabelece a comunicação pela linguagem, e simultaneamente o utiliza para satisfazer os seus impulsos de expressão” (*op. cit.* p. 15).

O estudioso esclarece que o sistema proporciona certo grau de liberdade ao falante, o que dá margem à atividade criadora. Em outras palavras, “a liberdade que a língua faculta num ou noutro ponto permite-nos ser originais continuando, pelo menos, inteligíveis; e essa oportunidade o nosso espírito logo aproveita para o fim das suas exigências expressivas” (*op. cit.* p. 16).

O estilo, segundo o autor, não é exatamente uma personalidade restrita ao plano individual. Reconhecido o valor social da linguagem, Câmara Jr. admite o estilo coletivo: “o estilo individual se esbate, assim, no estilo de uma época, de uma classe, de uma cidade, de um país. E é desta sorte que se pode falar até no estilo de uma língua” (*op. cit.* p. 16).

Em outras palavras:

Visando à pesquisa da personalidade linguística, podemos fazer a estilística de um sujeito falante especialmente dotado, e, no âmbito literário, concentrarmo-nos num poeta ou num pensador de nota. Dada, por outro lado, a circunstância de que o estilo tende a ser um denominador comum de um grupo humano coeso, podemos no mesmo sentido tratar de uma época, ou de uma escola literária, ou de uma classe social, ou investigar uma gíria, quer entendida como calão de malfeitores, onde se exteriorizam recalques e impulsos afetivos, quer ainda, *lato-sensu*, como um estilo popular coletivo. (p. 23)

A respeito do panorama atual dos estudos estilísticos, Monteiro (2009) aponta a influência da Semiótica e da Análise do Discurso e o alargamento das fronteiras da Estilística, descritas como “tênuas e flutuantes” (p. 38). Novos trabalhos têm surgido, segundo o autor, expandindo o domínio da Estilística para além do texto literário. Conforme afirma Monteiro: “muitos autores entendem (...) que o campo da Estilística é mais abrangente, não se limitando ao uso da linguagem com fins exclusivamente literários, mas explorando as diversas modalidades de discurso, escrito ou falado” (*op. cit.* p. 36).

É necessário salientar, ainda, a contribuição de Lapa (1982) aos estudos estilísticos. O autor enfatiza o uso estilístico da palavra, suas peculiaridades de sentido, as possibilidades oferecidas pelas diversas classes de palavras e pelos seus processos de formação, a organização das palavras nas frases e os efeitos decorrentes desse ou daquele emprego. Lapa destaca a importância da escolha das palavras para a expressão do pensamento:

Quem escreve ou quem fala tem à sua disposição, para traduzir exatamente o pensamento, séries de palavras, ligadas por um sentido comum, que acodem ao espírito, para as necessidades de expressão.

(...)

Com efeito, a arte de escrever repousa essencialmente na escolha do termo justo para a expressão de nossas ideias e dos nossos sentimentos. Por outras palavras: só escrevemos bem, quando, na série sinonímica, escolhermos a palavra ou o grupo de palavras que melhor se ajustam àquilo que queremos exprimir. É nessa escolha que reside, em grande parte, o segredo do estilo. (p. 21)

Sem adotar uma linha específica da Estilística, esta pesquisa a considera em sua perspectiva de estudar a expressividade pelo desvio e reinvenção da linguagem comum, pela produção de novos sentidos, possibilitada por escolhas e empregos particulares dos recursos da língua, de modo a provocar determinadas reações no receptor. Nas palavras de Monteiro (2009):

Convém centralizar o estudo estilístico na linguagem que se desvia da norma, na que utiliza os procedimentos de escolha com a finalidade de gerar conotações ou múltiplos significados, como resultado de um trabalho de recriação exercido na própria linguagem. Vista por esse ângulo, a função poética não se acha confinada aos textos literários, mas a todo discurso que se afasta da linguagem denotativa para obter efeitos expressivos. (p. 57)

A estilística é uma disciplina que constitui relevante aparato teórico para a compreensão do *corpus* desta pesquisa, visto que as letras de

música do *farró safado* se destacam pela elaboração do material linguístico, visando à produção da conotação obscena por meio do duplo sentido, de modo a provocar o riso.

3. *Fundamentação semântica*

Trataremos, doravante, de alguns fenômenos linguísticos de ordem semântica que são explorados como recursos desencadeadores de humor e obscenidade nas letras de música do farró de duplo sentido ou *farró safado*. Esses fenômenos resultam da escolha e do emprego dos recursos da língua com finalidade expressiva, constituindo um uso especial ou desviante em relação à língua comum, conforme apreciado no capítulo precedente. Abordaremos a *ambiguidade*, a *polissemia*, a *homofonia*, a *sinonímia* e a *metáfora*.

A semântica, segundo Ullmann (1964), é o “estudo do significado das palavras” (p. 7). Nas palavras do autor: “se alguém ouvir a palavra, pensará na coisa, e se pensar na coisa, dirá a palavra. É a esta relação recíproca e reversível entre o som e o sentido que proponho chamar ‘significado’ da palavra” (*op. cit.* p. 117).

Ullmann destaca a estreita relação entre os fenômenos do significado e os efeitos expressivos e evocativos da linguagem, objeto de estudo da Estilística. Segundo o semanticista: “demonstrou-se que todos os grandes problemas da semântica têm implicações estilísticas, e em alguns casos, como no estudo das tonalidades emotivas, as duas orientações estão inextricavelmente entrelaçadas” (*op. cit.* p. 22).

Marques (1995) entende como objeto de estudo da Semântica o significado em um sentido amplo, ou seja, além da palavra. A autora esclarece que “a semântica tem por objeto o estudo do significado (sentido, significação) das formas linguísticas: morfemas, vocábulos, locuções, sentenças, conjunto de sentenças, textos etc., suas categorias e funções na linguagem” (p. 15).

A respeito do complexo fenômeno do significado, Ullmann (1964) observa que a relação entre o nome e o sentido pode não ocorrer em uma única direção, havendo a possibilidade de vários nomes estarem ligados a um único sentido ou diversos sentidos estarem ligados a um único nome (p. 127), como fora constatado por Demócrito na Antiguidade. Além disso, segundo Ullmann, “as palavras estão também associadas a outras palavras, com as quais têm qualquer coisa em comum, no som, no

sentido, ou em ambos ao mesmo tempo” (*op. cit.* p. 128), constituindo uma “infinita complexidade” nas relações semânticas (*op. cit.* p. 129).

Sob a orientação da semântica, com o fim de compreender como se instalam o humor e a obscenidade no forró de duplo sentido, serão investigados alguns fenômenos da significação recorrentes no *corpus* deste trabalho.

Em primeiro lugar, merece atenção especial a *ambiguidade*, que, segundo consta do *Dicionário de Linguística*, “é a propriedade de certas frases realizadas que apresentam vários sentidos” (DUBOIS et alii, 2006, p. 45). É exatamente a ambiguidade que justifica os esforços dos autores das letras de *forró safado*. A ambiguidade permite que a obscenidade se insinue, permitindo que o receptor do texto colabore na construção do sentido malicioso, preenchendo as lacunas que lhe são oferecidas.

A ambiguidade, segundo Ullmann (1964), se manifesta sob três principais formas: *fonética*, *gramatical* e *lexical*. A respeito da ambiguidade resultante da fonética da frase, explica o autor: “uma vez que a unidade acústica da linguagem seguida é o grupo pronunciado sem interrupção, e não a palavra individual, pode acontecer que dois daqueles grupos formados por palavras diferentes se tornem homônimos e assim potencialmente ambíguos” (p. 311).

O estudioso apresenta alguns exemplos de ambiguidade causada por fatores gramaticais, dentre eles, o prefixo *in-* em vocábulos ingleses⁶¹, que significa “em, dentro de, em direção a, sobre”: *indent* [entalhe], *inborn* [inerente], *inbreeding* [engendrar], *inflame* [inflamar]. O prefixo homônimo *in-* significa negação ou privação: *inappropriate* [inapropriado], *inexperienced* [inexperiente], *inconclusive* [inconclusivo]. A respeito desses prefixos, Ullmann afirma que “embora os dois entrem em combinações diferentes, podem ocasionalmente dar lugar a confusões e incertezas” (*op. cit.* p. 312).

A *ambiguidade* por fatores gramaticais também pode aparecer em frases cuja combinação de palavras cause dúvida: *Sofia deixa Ana tranquila*. Quem está tranquila? Sofia ou Ana? A ambiguidade, neste último caso, pode ser desfeita pela entonação, na fala, ou por uma reorganização da frase, na escrita, por exemplo: Sofia, tranquila, deixa Ana; Sofia deixa

⁶¹ O mesmo ocorre na língua portuguesa, como podemos observar nos exemplos *inflamável* e *impróprio*, dentre outros.

Ana, que se sente tranquila (*op. cit.* p. 315).

O fator mais importante que causa ambiguidade é, nas palavras de Ullmann, “o que se deve a factores *lexicais*”, quando “mais que um sentido estará ligado com o mesmo nome” (*op. cit.* p. 316). Ou seja: “a mesma palavra pode ter dois ou mais significados diferentes. Esta situação é conhecida, a partir de Bréal, por “*polissemia*”. (...) Normalmente, só um desses significados se ajustará a um contexto dado, mas ocasionalmente, pode surgir uma certa confusão na mente do público” (*op. cit.* p. 317).

Bréal (1992) esclarece como ocorre a *polissemia*:

O sentido novo, qualquer que seja ele, não acaba com o antigo. Ambos existem um ao lado do outro. O mesmo termo pode empregar-se alternativamente no sentido próprio ou no sentido metafórico, no sentido restrito ou sentido amplo, no sentido abstrato ou no sentido concreto...

(...)

À medida que uma significação nova é dada à palavra, parece multiplicar-se e produzir exemplares novos, semelhantes na forma, mas diferentes no valor.

(...)

A esse fenômeno de multiplicação chamaremos a *polissemia*. (p. 103)

Segundo Valente (2001), polissemia “é a propriedade que a palavra tem de assumir vários significados num contexto”. O autor observa que “tais significações guardam entre si um traço comum”. Como exemplo de signo potencialmente polissêmico, é citada a palavra *cabeça*, que além de designar a parte superior do corpo, pode significar *cabeça do prego, do alfinete, o cabeça da turma (líder)*; pela expressão *na cabeça* pode-se depreender, dependendo do contexto, *em primeiro lugar* ou *na mente, na ideia* (p. 189).

Outro fenômeno desencadeador de ambiguidade bastante explorado no forró de duplo sentido é a *homofonia*, que ocorre quando dois ou mais vocábulos têm a mesma constituição fônica, mas diferem na grafia. Câmara Jr. (2009) apresenta alguns exemplos para o fenômeno: *coser* (costurar)/*cozer* (cozinhar); *expiar* (sofrer)/*espia* (olhar sorrateiramente); *sessão* (ato de assistir)/*cessão* (ato de ceder); *cela* (pequeno quarto para enclausuramento)/*sela* (peça de arreio) (p. 174).

Destaca-se ainda a *sinonímia*, que, segundo Lopes e Rio-Torto (2007), é “entendida como equivalência ou identidade, é uma relação de

implicância bilateral e simétrica, e assenta na partilha de propriedades definitórias e funcionais em comum”. As autoras destacam ainda que “Raros são os sinônimos absolutos, do tipo *anteceder* e *preceder*”. Elas apontam, dentre os exemplos de sinonímia, as relações entre *vermelho* e *encarnado* e *alunos/estudantes/discentes* (p. 31).

Para exemplificar a imperfeição da sinonímia, Valente (2001) aponta a relação entre *matar* e *assassinar*. Segundo o estudioso, pode-se usar uma ou outra forma em alguns casos, como em *Ele matou o guarda/ Ele assassinou o guarda*, mas em outras situações, como em *Ele matou a formiga*, a substituição por *assassinou* não é admitida, ressalvados contextos bem específicos, por exemplo, a canção “Tragédia no fundo do mar”, de Zezé e Ibraim, citada pelo autor: “Assassinaram o camarão / E assim começava a tragédia / no fundo do mar” (VALENTE, 2001, p. 195).

Valente apresenta diversos exemplos para explicar a imperfeição da sinonímia. De acordo com o autor:

“Belo” e “bonito” são sinônimos, mas o primeiro termo pode ser entendido com valor estético, poético.

“Morrer” e “falecer” são sinônimos, mas o segundo termo pode ser usado como eufemismo (figura de linguagem utilizada para suavizar uma ideia considerada forte ou desagradável).

“Seca” ou “enxuta” são sinônimos em relação ao termo “toalha”, mas jamais em relação ao termo “garota”. (p. 195)

Ullmann (1964), tratando das nuances de sentido que pode haver entre os sinônimos, cita um estudo de W. E. Collinson, que estabelece nove possibilidades de diferenciação, observando termos da língua inglesa:

- 1) Um termo é mais geral que outro: *refuse* [recusar] – *reject* [rejeitar].
- 2) Um termo é mais intenso que outro: *repudiate* [repudiar] – *refuse*.
- 3) Um termo é mais emotivo que outro: *reject* – *decline* [declinar].
- 4) Um termo pode implicar aprovação ou censura moral enquanto que o outro é neutro: *thrifty* [parco, frugal] – *economical* [econômico].
- 5) Um termo é mais profissional que outro: *decease* [óbito] – *death* [morte].
- 6) Um termo é mais literário que outro: *passing* [passamento] – *death*.
- 7) Um termo é mais coloquial que outro: *turn down* [dizer que não] – *refuse*.
- 8) Um termo é mais local ou dialectal que outro: o escocês *flesher* – *butcher* [carniceiro].

- 9) Um dos sinônimos pertence à linguagem infantil: *daddy* [papá] –*father* [pai]. (p. 284-285)

Segundo Ullmann, a sinonímia é “um recurso estilístico de valor inestimável” para o escritor, pois oferece possibilidades de escolha para que a comunicação das ideias ocorra da maneira mais apropriada. Nas palavras do autor:

A possibilidade de escolher entre duas ou mais alternativas é fundamental para a nossa concepção moderna de estilo, e a sinonímia proporciona um dos exemplos mais evidentes de tal escolha. Se se dispõe de mais que uma palavra para a expressão de uma mesma ideia, o escritor escolherá aquela que se adapte melhor ao contexto: a que forneça a quantidade necessária de emoção e ênfase, a que se acomode mais harmoniosamente à estrutura fonética da oração, e que esteja mais apropriada ao tom geral do conjunto. (p. 301)

A metáfora é uma figura de linguagem muito importante para a presente pesquisa. Martins (2000) explica que a metáfora “é o emprego de um significante com um significado secundário ou a aproximação de dois ou mais significantes, estando, nos dois casos, os significados associados por semelhança, contiguidade, inclusão” (p. 96).

A estudiosa afirma que a metáfora pode ocorrer com substantivos: “Ó só suspiro! Ó timbres / das tuas *palavras lírios!*” (G. de Almeida), adjetivos: *palavras ocas, caráter reto, nota preta, mesada gorda, inteligência aguda* e verbos: *arrotar grandeza, sugar os empregados, retalhar os inimigos* (*op. cit.* p. 101).

Martins observa ainda que “as metáforas têm o poder de apresentar as ideias concreta e sinteticamente, podendo não só intensificar como dissimular os fatos”, prestando-se ao exagero, seja na exaltação seja na depreciação (*op. cit.* p. 102).

Segundo Valente (2001), “a Metáfora decorre de uma comparação implícita (sem conectivo) e difere do Símile porque este apresenta uma comparação explícita (com conectivo)” (p. 78). O autor distingue dois tipos de metáfora. A metáfora impura exhibe os dois elementos da comparação, como em *A Amazônia é o pulmão do planeta*. A metáfora pura exhibe apenas um termo da comparação, como em *O pulmão do planeta está ameaçado de destruição* (*op. cit.* p. 78-79).

Ullmann (1964) organiza as metáforas em quatro grupos:

I) Metáforas antropomórficas – Nesta categoria estão as expressões referentes aos objetos inanimados que “são tiradas por transferência do corpo humano e das suas partes, das paixões e dos sentidos humanos”.

Exemplos: *boca (mouth) de um rio, pulmões (lungs) de uma cidade, co-ração (heart) de um assunto*. Ullmann destaca que há transferências na direção oposta, em que partes do corpo recebem nomes de animais ou de objectos inanimados: *maçã do rosto, tímpano do ouvido* (p. 426-427).

II) Metáforas animais – Essas metáforas, segundo Ullmann, movem-se em duas direções principais. Na primeira, os termos se aplicam a plantas ou objetos insensíveis que guardam alguma semelhança com um animal. O autor cita, entre outros exemplos, o nome da planta *dandelion*, que vem do francês *dent de lion* (dente de leão) e *cock* [galo] no sentido de *torneira, batoque*. Na segunda direção, as imagens animais “se transferem para a esfera humana onde muitas vezes adquirem significações humorísticas, irônicas, pejorativas e até grotescas”. Um ser humano, de acordo com o autor, pode ser comparado a uma infinidade de animais: *cão, gato, porco, burro, rato, leão, cordeiro etc.* (*op. cit.* p. 428-429).

III) Do concreto ao abstrato – Ullmann explica que “uma das tendências básicas da metáfora consiste em traduzir experiências abstratas em termos concretos”. O estudioso cita entre os exemplos algumas metáforas relacionadas com *light* (luz): *to throw light on* [lançar luz sobre], *to enlighten* [informar, fazer compreender], *illuminating* [esclarecedor] (*op. cit.* p. 430).

IV) Metáforas sinestésicas – Segundo Ullmann, “um tipo muito comum de metáfora é o que se baseia nas transposições de um sentido para outro: do ouvido para a vista, do tacto para o ouvido, etc.” Entre os exemplos citados, apresentam-se: *voz quente* ou *fria*, *sons penetrantes*, *cores berrantes*, *vozes e cheiros doces* (*op. cit.* p. 431-432).

As relações semânticas estudadas no presente capítulo: a *polissemia*, a *homofonia*, a *sinonímia* e a *metáfora* acarretam *ambiguidade* e, consequentemente, *obscuridade* e *humor* no forró de duplo sentido. Serão observados na análise do *corpus* como se empregam os recursos linguísticos e como se desenvolvem as relações em foco, de modo que determinadas ideias e valores são expressos com o colorido especial do Nordeste brasileiro.

4. Análise do corpus

A seleção do *corpus* considerou como critérios a diversidade no emprego dos recursos linguísticos, a produção de variadas relações de sentido e o consequente êxito dos efeitos de humor. Dentre as dez letras

de música que compuseram o *corpus* da dissertação que originou este artigo, extraíram-se as três canções que serão, doravante, analisadas:

4.1. Briga no forró

A primeira canção a ser investigada é “Briga no Forró”, de Edson Mello e Giovane, gravada por Sandro Becker, em 1983, e, posteriormente, por Manhoso, Gaviões do Forró, Wesley dos Teclados.

Outro dia me levaram num forró
Virgem santa que o negócio estava bom
Mas de repente por causa de brincadeira
Alguém puxou uma peixeira
E começou a confusão
E tinha gente brigando por todo lado
O banzé estava formado era grande o barulhão
Mas eu que sou um cabra apaziguador
Fui na base do amor
E acabei a discussão
Eu fui acudi um acudi dois acudi três
Acudi quatro acudi cinco acudi seis
E tinha gente gritando por todo lado
Acode eu acode ele acode ela
Saí correndo daquela gritaria
Acudi todo mundo juro que eu não podia

Eu fui acudi um acudi dois acudi três
Acudi quatro acudi cinco acudi seis

O duplo sentido na canção se deve, sobretudo, ao refrão *Eu fui acudi um acudi dois acudi três / Acudi quatro acudi cinco acudi seis*. A forma *acudi* (socorri) é homófona à expressão formada por verbo *haver* no presente + palavra chula que designa o ânus + preposição *de* (*há cu de*) ou à expressão formada pela preposição *a* + palavra chula que designa o ânus + preposição *de* (*a cu de*). Os complementos do verbo *acudir* têm um papel importante para o tom jocoso. Insinua-se a vulnerabilidade generalizada dos sujeitos, que estão expostos, ameaçados pelo intercuro sexual ou, em outra leitura, a grande disponibilidade de pessoas no forró para relações sexuais.

A palavra *cu*, do latim *culus*, espanhol e italiano *culo*, francês *cul*, foi registrada no idioma espanhol já em 1155 e, no francês, no Século XIII, conforme esclarecido em nota de rodapé por Pereira Jr. (2002, p. 71). O termo constitui um sinônimo mais grosseiro, obsceno em relação à

forma *ânus*, mais aristocrática, de origem metafórica, designando, no latim, o adereço de dedos: anus = anel, segundo o autor (*op. cit.* p. 76).

Sendo um dos palavrões mais populares, o vocábulo *cu* denota um ponto considerado fraco no corpo humano, a possibilidade de erro e de derrota, por estar associado à defecação e a relações sexuais não legitimadas pelos fins de reprodução, mas decorrentes da finalidade de obter-se o prazer carnal e proibido, passivamente, inclusive em relações homossexuais.

A letra da música, apesar do eu-lírico *apaziguador*, exalta a masculinidade, a virilidade, a força, como se subentende pela intensa atividade sexual com *um, dois, três, quatro, cinco, seis* e pela circunstância da briga, momento em que alguém ergue uma *peixeira* (que também conota o órgão sexual masculino), símbolo da valentia do homem nordestino. Vale observar que, assim como a peixeira, a espada conota virilidade, sendo o invólucro dessa arma denominado bainha ou vagina, termo que passou a designar o órgão sexual feminino, segundo Pereira Jr. (2002, p. 53).

4.2. O advogado

A segunda canção a ser analisada é “O Advogado”, canção composta por Rony Brasil, gravada pela banda Arriba Saia, a partir de apresentação na *Feira de São Cristóvão*, Rio de Janeiro, em 2007.

O Advogado tá na vara do juiz,
O Advogado tá na vara do juiz.

Vossa Excelência, me faça o favor de esclarecer
essa situação
Me explique, por favor, me esclareça porque a vara
está nessa agitação
Me explique, por favor, me esclareça porque a vara
está nessa agitação

A Vara Federal, e a Vara Crime,
se tu vacila ela lhe oprime
A Vara da Fazenda e da Infância,
se vacilar, tu leva fanta
Aí vem o Advogado tão feliz
vinte por cento é o que ele sempre quis
Pra te livrar dos processos da justiça
é melhor cair na vara do que na mão da polícia
Pra te livrar dos processos da justiça

é melhor cair na vara do que na mão da polícia

O Advogado tá na vara do juiz,

O Advogado tá na vara do juiz.

Na letra composta por Rony Brasil, destaca-se a palavra *vara* como desencadeadora de ambiguidade. O vocábulo em questão é polissêmico, podendo significar a repartição do Judiciário, a haste de madeira ou o órgão sexual masculino.

O primeiro sentido de *vara* é ratificado, no texto, pela presença de muitos termos do âmbito jurídico, como: *advogado, juiz, Vossa Excelência, Vara Federal, Vara Crime, oprime, A Vara da Fazenda, da Infância, vinte por cento, processos, justiça, polícia*. As referências à punição/opressão por parte da polícia ou da justiça e ao poder do juiz, aquele a quem pertence a *vara*, corroboram para o sentido de haste de madeira, instrumento que serve para agredir. O termo *vara*, na linguagem popular, é uma metáfora do *pênis*, pelas semelhanças que lhe são atribuídas na comparação com o pedaço de pau: *formato fático, superioridade, atividade, força, violência, rigidez*.

A superioridade creditada ao pênis é atestada por Pereira Jr. (2002) em um levantamento de sinônimos para termos chulos. Em sua pesquisa, o autor constatou 369 sinônimos para *pênis* e 299 para *vagina*. Para ilustrar a inferiorização da mulher na linguagem chula, o pesquisador compara ainda *clitóris* (13 sinônimos) com *merda* (18 sinônimos) e *seios* (34 sinônimos) com *cagar* (46 sinônimos) (p. 154).

A respeito das designações para o órgão sexual masculino, Parker (2001) esclarece:

Entre os termos mais regularmente citados para o pênis (...) estão expressões como pau, caralho, madeira, cacete, pica, mastro, vara, arma, faca, ferro, bicho e cobra. (...) baseadas na observação das qualidades físicas do pênis, todas essas expressões descrevem um objeto alongado, fático no sentido mais óbvio. Mas também fazem muito mais que isso, porque põem ênfase na potencialmente ativa qualidade do falo – em sua qualidade agressiva, em sua potência não apenas como órgão sexual, mas, na linguagem metafórica, como um instrumento que serve para ser empunhado, como uma espécie de arma, intimamente ligado tanto à violência quanto à violação. (p. 64)

Percebe-se na análise da canção “O Advogado” a herança cultural de um passado machista e patriarcal em que o homem é valorizado e a mulher é preterida em seus atributos físicos e em seu papel social.

4.3. Quando o pau levanta

A terceira música de que se ocupa este trabalho é “Quando o pau levanta”, gravada por Manhoso, em 2002⁶².

Só passo no pedágio quando o pau levanta
Só passo no pedágio quando o pau levanta
Só passo no pedágio quando o pau levanta
Se o pau não levantar eu não posso passar

Lá no pedágio tem uma lourinha
que é uma gracinha
Educada até demais
Quando ela me vê
começa a dizer
Para de correr
Cuidado, rapaz
E libera a pista
quando o pau levanta
e o pneu canta
e eu viajo em paz

Nesse texto, a palavra *pedágio* torna-se uma metáfora inusitada de *vagina*, pela característica em comum de servir como passagem, de sofrer penetração.

A palavra *pau*, também metaforicamente, torna-se um sinônimo para *pênis*, e enfatiza a rigidez e a agressividade associadas ao universo masculino. A expressão *quando o pau levanta*, que, em uma primeira linha de sentido, faz referência ao bloqueio do pedágio (da cancela); em uma segunda linha, de sentido obsceno, remete a um *pênis ereto*. A ereção do pênis é uma condição necessária para a penetração na relação sexual, assim como é necessário que a cancela seja erguida para que o motorista atravesse o pedágio. Nesse caso, a potência masculina é questionada, pois está submetida a condicionamentos: *quando o pau levanta*, *se o pau não levantar* (expressões também conectadas à ideia de pedágio), havendo a possibilidade do êxito e a do fracasso.

Na segunda estrofe, a lourinha educada do pedágio instrui o homem para que prossiga em seu caminho, ou em sua atividade sexual. Note-se que a lourinha é *educada até demais*, ou seja, tem um conhecimento superior a respeito de algum conteúdo, que pode ser entendido como uma vasta experiência em relações sexuais. As recomendações da lourinha:

⁶² O CD completo está disponível no site do artista: <<http://www.manhoso.com.br>>.

Para de correr, Cuidado, rapaz indicam que a pressa e o nervosismo são inimigos de um bom desempenho.

5. Considerações finais

As letras de música analisadas representam a variedade de forró conhecida como *forró de duplo sentido* ou *forró safado*, que se caracteriza pela articulação dos recursos linguísticos para comunicar, de maneira mais ou menos implícita, um conteúdo obsceno e provocar o riso. Nesse processo de elaboração da linguagem, são explorados, principalmente, o potencial fônico e semântico de palavras e expressões, produzindo efeitos de sentido bastante criativos, por meio da *polissemia*, *homofonia*, *sinonímia* e *metáfora*, fenômenos recorrentes como desencadeadores da ambiguidade.

As canções estudadas, por um lado, assumem uma postura transgressora, expondo o que é interdito pelas regras socialmente impostas: os órgãos genitais, as práticas sexuais que visam ao prazer, ridicularizando os costumes e as instituições sociais. Por outro lado, atuam com uma postura conservadora, visto que tornam objeto do riso condutas sexuais geralmente desviantes, de modo a exercer uma coerção sobre comportamentos de exceção, principalmente quando se trata da atividade sexual da mulher. A atividade sexual do homem, por sua vez, é celebrada como um exercício de virilidade, força e poder.

Conclui-se que o *forró de duplo sentido* é uma rica seara para estudos de língua portuguesa, pelo emprego perspicaz dos recursos linguísticos e pela produção inteligente e divertida de sentidos, que revela o jeito irreverente do povo brasileiro de viver e lidar com seus pudores e des-pudores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIBA SAIA. Advogado. In: _____. *Forró Arriba Saia: o pião está comendo a coroa*, vol. 1. Gravado ao vivo na Feira de São Cristóvão, Rio de Janeiro. CD. São Paulo: Cinemamusic, 2007, faixa n. 4. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/arriba-saia/piao-e-coroa/94592>> e <<http://www.letras.com.br/#!arriba-saia/o-advogado-ta-na-vara-do-juiz>>.

BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica*. Trad. Aída Ferrás, Eduardo Gui-

marães, Eleni Jacques Martins e Pedro de Souza. São Paulo: Educ e Pontes, 1992.

CÂMARA Jr. Joaquim Matoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

_____. *Dicionário de linguística e gramática referente à língua portuguesa*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

LOPES, Ana Cristina M.; RIO-TORTO, Graça. Qual o objecto de estudo da semântica? In: _____. *O essencial sobre semântica*. Lisboa: Caminho, 2007, p. 27-39.

MANHOSO. Briga no Forró. In: _____. *Manhoso*. Coletânea 3. CD. Manaus, s. d., faixa n. 12. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=s2KzRR8vEkU>>.

_____. Quando o pau levanta. In: _____. *Eu só passo no pedágio quando o pau levanta*. CD. 2002, faixa n. 1. Disponível em:
<<http://mais.uol.com.br/view/rbnqxca8qdf/ manhoso--eu-so-passo-no-pedagio-quando-o-pau-levanta-040272C49923C6?types=A&>>.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARKER, Richard G. *Corpos, prazeres e paixões: A cultura sexual no Brasil contemporâneo*. Trad. Maria Therezinha M. Cavallari. 4. ed. São Paulo: Best Seller, 2001.

PEREIRA Jr., Luiz Costa. *Com a língua de fora: a obscenidade por trás de palavras insuspeitas e a história inocente de palavras cabeludas*. São Paulo: Angra, 2002.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad. J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VALENTE, André Crim. *A linguagem nossa de cada dia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

<http://www.letras.terra.com.br>

<http://www.manhoso.com.br>

<http://www.vagalume.com.br>

O ESTATUTO DA PALAVRA PROSÓDICA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO⁶³

Sofia Martins Moreira Lopes (UFMG)
sofiamoreira@hotmail.com

Na literatura linguística, a palavra prosódica é analisada distintamente da palavra morfológica. Em muitas línguas é verificada a existência de uma palavra morfológica que consiste de duas ou mais palavras prosódicas. Em outras línguas uma palavra prosódica é constituída por duas palavras morfológicas. Discute-se também que os limites da palavra prosódica – diferentemente dos limites da sílaba e pé – devem ser alinhados com limites morfológicos e/ou sintáticos. Portanto, se uma palavra morfológica consiste de duas ou mais palavras prosódicas, então cada palavra prosódica corresponderá a um morfema. A falta de isomorfia entre os constituintes morfológicos e prosódicos é imprescindível para explicar o processo de formação de palavras nas línguas.

Muitos autores argumentam que a palavra prosódica é um constituinte prosódico indispensável porque forma o domínio de várias generalizações fonológicas. Segundo Hall (1999) tais generalizações podem ser reduzidas a três tipos:

- (1) a) A palavra prosódica como domínio das regras fonológicas.
- b) A palavra prosódica como domínio de generalizações fonotáticas.
- c) A palavra prosódica como domínio de restrições de minimalidade.

Hall afirma que há muitos exemplos na literatura que argumentam que a palavra prosódica envolve regras fonológicas segmentais que fazem referência crucial a este constituinte. Tais como assimilações, processos de manipulação de tons, como também regras prosódicas que ordenam sílaba e acento.

A harmonia vocálica do Húngaro possui exemplos de formações que possuem duas palavras fonológicas, ou seja, constituem domínios de harmonia vocálica separados. Como no exemplo que segue:

- (2) prefixo + radical (oda)_w (menni)_w (to go there) (ir lá)

⁶³ Este texto é parte da pesquisa de doutorado em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Estrutura Sonora da Comunicação Humana, sob a orientação do Prof. Dr. Seung Hwa Lee.

Esse tipo de formação do Húngaro mostra, significativamente, que o domínio da harmonia vocálica não pode ser capturado por outro constituinte prosódico, tais como pé ou sílaba, mas tão somente pela palavra prosódica. Outro ponto importante, que já mencionamos anteriormente, é que a palavra prosódica nesses tipos de formações não é isomórfica com a unidade morfológica.

O autor argumenta que a palavra prosódica não é apenas um constituinte que define o domínio de regras segmentais, mas também de regras de colocação de acento e silabificação. Ele cita Dixon (1977), cuja análise mostra que a colocação do acento na língua Australiana Yidiny aplica-se apenas dentro da palavra, não se aplica entre palavras prosódicas.

Nespor e Vogel (1986) afirmam que o mesmo ocorre com a colocação de acento no latim e no turco e na silabificação do holandês, ou seja, são processos prosódicos que operam dentro, mas não entre palavras prosódicas. Tal fenômeno pode ocorrer também no alemão, como no nos exemplos citados por Hall (*op. cit.*):

- | | |
|--------------|----------------------------------|
| (3) lieb + e | (amar - 1ª. pessoa do singular) |
| lieb + lich | (caro, afetuosamente – advérbio) |

Wiese (1996), baseado em Booij (1985), argumenta que a regra de silabificação em alemão aplica-se apenas com os segmentos sendo silabificados pertencentes à mesma palavra prosódica, o que pode ser intitulado de maximização de onset. Analisando os exemplos supracitados, Wiese define a palavra prosódica no alemão como (i) um radical nu (*bare*) adicionado de sufixo com vogal inicial (como em lieb + e); (ii) sufixos com consoantes iniciais (como em lieb + lich). Tal análise requer que as duas palavras em (3) sejam analisadas como (lieb + e)_w e (lieb)_w (lich)_w, respectivamente.

É também possível analisar os referidos dados do alemão sob a ótica da teoria da otimalidade. Dada a restrição ONSET, que prediz que todas as sílabas começam com uma consoante, a silabificação (li.be) é melhor do que (lieb.e). Nesse caso, ONSET domina a restrição ALIGN-R (alinhamento de radical e sílaba à esquerda). Com a restrição ALIGN-R, a silabificação (lieb.lich) é melhor do que (lie.blich), na qual ocorre uma violação de ALIGN-R.

A partir dos referidos diagnósticos da palavra prosódica, em diferentes línguas, percebe-se a necessidade de se pesquisar mais sobre tal constituinte. Algumas questões podem ser levantadas:

- Determinar ou não o diagnóstico para palavras prosódicas para línguas individuais verdadeiramente correlacionam consistentemente para predizer a estrutura da palavra prosódica?
- Regras segmentais são diagnósticos seguros para palavras prosódicas, como é assumido por muitos autores?

Questões como estas serão exploradas nesta pesquisa a fim de diagnosticar da melhor maneira possível, a palavra prosódica no português brasileiro.

Vigário (2001) estuda a palavra prosódica no português europeu afirmando que tal categoria domina imediatamente o pé, pois todos os pés devem ser agrupados em palavras prosódicas. Conforme o referido estudo, pelo motivo de cada pé estar incluído em uma palavra prosódica e nunca haver casos em que um único pé pertença a palavras prosódicas diferentes, cada palavra prosódica possui um só acento primário. Ela aponta ainda que a presença do acento está correlacionada à ocorrência de outros fenômenos fonológicos, tais como a marcação de acento tonal e acento focal. Esses fenômenos, conforme Vigário, podem produzir sustentação adicional para o estatuto da palavra prosódica de um dado constituinte.

A autora analisa a prosodização dos clíticos, compostos e palavras derivadas, buscando inseri-los nos níveis do léxico: lexical ou pós-lexical. Para definir a condição de boa formação no domínio da palavra prosódica é feita a distinção entre palavra prosódica mínima e palavra prosódica máxima:

- (4) Condição de Boa Formação do domínio da palavra prosódica (cf. VIGÁRIO, 2001, p. 276):
 - a) Uma palavra prosódica mínima tem um e apenas um acento primário.
 - b) Uma palavra prosódica máxima tem um e apenas um elemento proeminente.

Assim, a palavra prosódica máxima é aquela que é imediatamente dominada pelo nível prosódico mais alto (ou seja, frase fonológica) e a palavra prosódica mínima domina o nível prosódico mais baixo (ou seja, o pé).

Vigário utiliza a formação ‘claramente’ para exemplificar o funcionamento das condições citadas:

- (5) Palavras derivadas com sufixos que formam domínio independente de acento (VIGÁRIO, 2001, p. 281)

claramente

Prosodização lexical

i. (clara)_w

ii. (mente)_w

Prosodização pós-lexical

iii. _w(clara _w(mente

iv. (clara)_w (mente)_w

v. ((clara)_w (mente)_w)_w^{max}

Segundo a autora, apenas a unidade ‘clara’, e não ‘claramente’, forma uma palavra prosódica independente. Como uma unidade acentuada deve corresponder a uma palavra prosódica, ‘-mente’ forma sua própria palavra prosódica. Pós-lexicalmente, portanto, apenas o lado esquerdo das palavras prosódicas é projetado (como em iii). Contudo, a presença de dois acentos implica a formação de duas palavras prosódicas (iv) e daí formam um composto prosódico (em v). Essa análise do sufixo ‘-mente’ é feita igualmente para os prefixos acentuados, como na formação ‘pós-sintático’.

De acordo com a teoria da otimalidade, distintamente da concepção da teoria derivacional, as formas da superfície são obtidas pelas interações e hierarquias universais da teoria da otimalidade que se aplicam paralelamente nas formas da superfície, dispensando derivações intermediárias, ciclos, níveis e regras. Assim sendo, a concepção de Vigário de dois tipos de palavra prosódica (mínima e máxima) não é necessária.

A nossa proposta considera que as restrições de alinhamento condicionam os limites morfológicos que devem coincidir com os limites da palavra prosódica, assim como os limites da palavra prosódica devem ser alinhados com os limites da sílaba (cf. MCCARTHY & PRINCE, 1993a). Por exemplo, as seguintes restrições de alinhamento podem ser assumidas para a borda esquerda:

- (6) a) ALIGN LEFT (radical, palavra prosódica)
b) ALIGN LEFT (palavra prosódica, sílaba)

Em (a) o lado esquerdo do radical refere-se ao lado esquerdo de palavras simples, ou seja, refere-se à parte de uma palavra prefixada depois do prefixo e dos constituintes dos compostos. Nota-se também em (a) que há uma relação entre dois tipos de representação: morfológica e prosódica. Já a condição de (b) mostra apenas um tipo particular de representação, qual seja, a representação prosódica.

Booij (1999), ao analisar as funções da palavra prosódica, mostra que frequentemente ela é considerada como domínio da silabificação. De acordo com o autor, embora tal percepção seja correta, a formulação atual é paradoxal (cf. BOOIJ, 1988): a palavra prosódica tem que ser definida antes da silabificação tomar lugar, considerando que, em contrapartida, a palavra prosódica pressupõe a existência de sílabas (e pé) porque ela é mais alta na hierarquia prosódica.

O autor considera que as condições de alinhamento resultariam na correta silabificação de palavras complexas. Ele mostra que numa abordagem baseada em regras, tem-se que referir a constituintes morfológicos tais como os membros dos compostos como os domínios da silabificação. Já na abordagem baseada nas restrições de alinhamento, o fato de o domínio de a silabificação ser a palavra prosódica não é um princípio de análise direto, mas o efeito das condições de alinhamento.

Admitimos neste estudo que através da concepção baseada em restrições é possível caracterizar a palavra prosódica de uma língua, verificando o comportamento dos processos de formações de palavras através do ranqueamento de restrições de alinhamento.

Selkirk (1995), distintamente de Vigário (*op. cit.*), explica a dominação prosódica através de restrições.

(7) Constraints on Prosodic Domination (SELKIRK, 1995, p. 190)

(where C_n = some prosodic category)

Layeredness

No C^i dominates a C^j , $j > i$, e.g. “No σ dominates Ft.”

Headedness

Any C^i must dominate a C^{i-1} (except if $C^i = \sigma$), e.g. “A PWD must dominate a Ft.”

Exhaustivity

No C^i immediately dominates a constituent C^j , $j < i-1$, e.g. “No PWD immediately dominates a σ .”

Nonrecursivity

No C^i dominates C_j , $j = I$, e.g. “No Ft dominates a Ft.”

Segundo a autora, *Layeredness* e *Headedness*, que juntos incorporam a essência da *Strict Layer Hypothesis*, aparecem para serem propriedades que alcançam universalmente todas as representações fonológicas. Em termos da teoria da otimalidade, a inviolabilidade destas restrições implica que elas são não dominadas no ranqueamento de restrições de todas as línguas. Exaustividade e não recursividade, por outro lado, não produzem para o alcance de todas as instâncias da representação fonológica.

Selkirk assume a exaustividade e a não recursividade como restrições da estrutura prosódica que devem ser violadas. Assim sendo, os afixos violariam a não recursividade em relação à palavra prosódica (Non-Rec_{PWD}). Acreditamos que tal restrição explicaria melhor a condição do afixo do que a proposta de Vigário de projeção em níveis. Aliando-se as restrições da dominação prosódica proposta por Selkirk às restrições de alinhamento das bordas dos constituintes (MCCARTHY & PRINCE, 1993a) será possível explicar:

- a relação da palavra prosódica com outros constituintes da estrutura prosódica;
- a relação da palavra prosódica com a palavra morfológica (interface morfologia-fonologia);
- a relação da palavra prosódica com as categorias sintáticas (interface sintaxe-prosódica).

Para explicar as propriedades da palavra prosódica no português brasileiro, utilizaremos as propostas da teoria da morfologia prosódica (MCCARTHY & PRINCE 1986, 1993 a) e da teoria da otimalidade (PRINCE & SMOLENSKY 1993). Tais abordagens também consideram a interface morfologia-fonologia, a qual é formalizada através das restrições de alinhamento que promovem a competição entre as extremidades de certos constituintes prosódicos e morfológicos.

A importância de adotarmos tal teoria advém do fato de que a formação de palavras no português brasileiro não é exclusivamente concatenativa. Deste ponto de vista, morfemas são ligados um ao outro em um modelo linear. Como um resultado disto, a geração de novas palavras é realizada através da concatenação de morfemas, por meio da qual um morfema lexical deve combinar com um afixo (prefixação ou sufixação)

ou morfemas lexicais devem combinar um com o outro (composição). Os *outputs* dessas operações devem sofrer combinações subsequentes com outros morfemas produzindo até formas mais complexas. Mas, indiferentemente do número de morfemas que uma formação deve ter, naqueles tipos de processos, palavras morfologicamente complexas são formadas por encadeamento de morfemas, onde um morfema começa onde termina o precedente. Processos concatenativos não são infrequentes nas línguas do mundo. O tipo de morfologia é, de fato, um modo não marcado de combinar morfemas. Esses são os tipos mais comuns de morfologia usados na língua para derivar novas palavras e também para gerar formas flexionadas.

A maioria das pesquisas sobre a morfologia do português tem focalizado os processos de formação de palavras tais como a prefixação, sufixação e composição, para os quais a abordagem concatenativa produz resultados compatíveis. Entretanto, existem outros processos de formação de palavras no português, e na maioria das línguas do mundo, que não produzem formas com morfemas justapostos, tais como truncamento, reduplicação, *portmanteau* e hipocorísticos. Estes processos são tidos como marginais na língua e não podem ser explicados em um modelo linear. Portanto, já que esta pesquisa pretende caracterizar a palavra prosódica no português brasileiro, torna-se imprescindível analisar o maior número possível de processos de formações de palavras na língua. Somente a partir dessa análise, pode-se explicar se é plausível uma definição da palavra prosódica. Isto justifica o fato de adotarmos as teorias supracitadas, que buscam explicar processos da morfologia não concatenativa, comprovando que é possível haver regularidade em tais fenômenos.

Logo, admitimos nesta pesquisa que há princípios linguísticos consistentes interagindo na formação de processos não lineares que serão selecionados a partir de um ranqueamento de restrições morfológicas, prosódicas e de correspondência e que a análise de tais princípios é essencial para configurar a palavra prosódica de uma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOIJ, Geert. The role of the prosodic Word in Phonotactic Generalizations. In: HALL, T. A.; KLEIHENZ (Eds.). *Studies on the phonological words*. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 47-72.

HALL, T. A. The phonological word: a review. In: HALL, T. A.; KLEIHENZ (Eds.). *Studies on the phonological words*. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 1-22.

MCCARTHY, J. A Prosodic Theory of Nonconcatenative Morphology. In: _____. *Linguistic Inquiry*, 1986.

MCCARTHY, J.; PRINCE, A. Foot and Word in Prosodic Morphology. In: _____. *Natural Language and Linguistic Theory*, 1990.

_____. Generalized Alignment. In: _____. *Rutgers Optimality Archive 7*, 1993a.

_____. *Prosodic Morphology Constraint Interaction and Satisfaction*, University of Massachusetts: Amherst and Rutgers, 1993b.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris, 1986.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. *Optimality Theory*. Massachusetts: Rutgers University/University of Colorado, 1993.

SELKIRK, E. O. The prosodic structure of function words. In: BECKMAN, J.; URBANCZYK, S.; WALSH, L. (Eds.) *Optimality Theory*. University of Massachusetts Occasional Papers 18, Amherst, MA: GLSA, 1995, p. 439-469.

_____. On derived domains in sentence phonology. *Phonology Yearbook*, n. 3, p. 371-405, 1986.

VIGÁRIO, Marina. *The prosodic word in European Portuguese*. 397 p. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

WIESE, R. *The Phonology of German*. Oxford: Clarendon Press, 1986.

O "ESTRANHO" NAS PROJEÇÕES AFETIVAS CONTEMPORÂNEAS

Thaís Lydia dos Santos (UFRRJ)

thais.lydia@hotmail.com

Maria Fernanda Garbero de Aragão (UFRRJ)

nandagarbero@gmail.com

Quando falamos de projeções afetivas, tratamos da questão da idealização vinculada a alguém ou a algo com que temos contato, bem como a quem (ou a que) responde a um imaginário preenchido por infinitas hipóteses de afeto. As relações trabalhadas no presente trabalho vêm do campo mítico-afetivo, e tais objetos de afeto são bonecas. Através deles, há a possibilidade de pensar em narrativas fortemente marcadas por uma afetividade que parece surgir, ou melhor, engendrar-se, a partir do estranhamento. Para isso, trabalharemos com as seguintes obras: os contos "O Homem de Areia", de E. T. A. Hoffmann; "A Boneca" (em *O Livro de Praga*, Companhia das Letras, 2011), de Sérgio Sant'Anna; e o romance *O Único Final Feliz para uma História de Amor é um Acidente* (Companhia das Letras, 2010), de João Paulo Cuenca.

I. As narrativas

Em "O Homem de Areia", de E. T. A. Hoffmann, encontramos com uma personagem que vive atordoada por uma figura que, de determinada visão, pode-se julgar imaginária, o Homem de Areia. Tal figura que Nathaniel, a personagem, encontra no decorrer da sua vida provém de uma história contada por sua babá quando criança e que se intensifica com a morte misteriosa de seu pai, uma vez que se acredita culpado por tal fatalidade. Na história, o Homem de Areia é alguém que joga areia nos olhos das crianças para roubá-los e alimentar seus filhos. Mesmo com a ida de Nathaniel pra a Universidade, a figura assustadora não se ausenta de sua vida, e a imagem do pai morto com os olhos arregalados configura uma fantasmagoria ininterrupta em sua memória que acaba se manifestando através de ataques da personagem. Ainda assim, em meio a isso, vive uma possibilidade de afeto com quem pensa a ser filha de um professor.

Em "A Boneca", conto de Sérgio Sant'Anna, o narrador/personagem, Antônio, em meio ao caos vivido em Praga, parece encontrar-se em

plena crise de identidade. Suas experiências corpóreas e a exaltação de seus desejos acabam se confundindo com as perspectivas criadas por ele, o que resulta na sua desorientação.

Considerando essas falhas de estabelecer contato afetivo com uma segunda pessoa, acaba se apegando a uma boneca de pano que encontra na loja de lembranças do teatro, onde assiste ao espetáculo *Aspects of Alice*. A boneca, no entanto, é Gertrudes, sombra de Alice.

Em *O Único Final Feliz para uma História de Amor é um Acidente*, narrativa que se passa em Tóquio, Shunsuke vive com a impressão de ser vigiado por seu pai, o Sr. Okuda, misterioso personagem que parece ter pleno controle sobre a vida do filho, demonstrando instantes de onisciência e onipresença, poderes que se refletem no comportamento de Shunsuke em relação a ele, o qual parece saber de tudo que o filho faz. A personagem, perseguida pela necessidade de possibilidade afetiva, se conecta a Iulana e ambos compartilham desse afeto até que sofrem um acidente e ela acaba morrendo. Ele, considerado um estorvo pelo Sr. Okuda, a quem chama também de Lagosta Okuda, fica paraplégico. Um dos pontos mais interessantes da narrativa é a relação afetiva estabelecida por seu pai, aspecto relevante no presente trabalho.

2. O estranho nas possibilidades afetivas

Nesta análise, a teoria do estranho, de Sigmund Freud, será tratada através da construção de uma possível relação afetiva das personagens com um objeto inanimado.

Sobre o tema ‘estranho’, Sigmund Freud diz: “Relaciona-se indubitavelmente com o que é assustador – com o que provoca medo e horror.” (FREUD, 1980, p. 237)

Na primeira narrativa apresentada, apesar de já ter uma noiva, Nathaniel se conecta a outro objeto afetivo, Olympia. Sem saber do que se trata, a personagem vê Olympia como uma oportunidade de afeto breve, limitada a esse período. O primeiro aspecto que mais chama sua atenção são os olhos: “Não me pareceu que ela tivesse me visto e de fato havia algo fixo em seu olhar como se, posso dizer, ela não tivesse o sentido da visão.” (HOFFMANN, 1998, p. 246)

Na verdade, trata-se de um autômato⁶⁴ criado conjuntamente por Spalanzini, um professor da Universidade, e Coppola. Sem ter consciência disso, Nathaniel se apaixona por Olympia e por seus olhos vazios.

Na segunda narrativa, o conto, o apego de Antônio em relação à boneca Gertrudes se relaciona com a peça à que assistiu. Nela, Gertrudes é a sombra de Alice que acaba ganhando vida própria e se separando do corpo da personagem. Antônio se encanta com a cena e isso acaba abrindo a possibilidade de identificação com a sombra. A projeção afetiva acontece quando encontra uma boneca de pano que representa personagem-sombra.

Na narrativa de João Paulo Cuenca, o objeto de afeto em questão é uma “Real Doll”⁶⁵ comprada pelo pai de Shunsuke, o Sr. Okuda. Nela, encontram-se características da falecida mulher da personagem, objetivo por que foi produzida.

Em diálogo com a citação que abre o trabalho, ter uma boneca como objeto afetivo desencadeia a questão imaginária das personagens, uma vez que todos projetam seus desejos e necessidades nesses objetos, o que acaba parecendo para terceiros algo assustador e, com isso, estranho.

Em “O Homem de Areia”, Nathaniel vê Olympia como uma garota. A necessidade que tem não permite ver o que os outros veem, como seu amigo Sigmund:

Se qualquer modo, é estranho que todos nós pensemos o mesmo sobre Olympia. Para nós, por favor, não me leve a mal, irmão, ela parece bastante estranha e sem vida. É verdade que tem um belo corpo e um belo rosto. Ela poderia ser considerada bonita se o olhar dela não fosse completamente morto - sem o poder da visão. O caminhar dela é estranhamente regular, com os movimentos aparentemente precisos de um relógio. Sua maneira de tocar e de cantar tem o mesmo ritmo desagradavelmente correto de um caixinha de música, e o mesmo pode ser dito de seu jeito de dançar. (HOFFMANN, 1998, p. 259)

⁶⁴ Máquina produzida a fim de imitar movimentos de um corpo animado.

⁶⁵ Boneca inventada com o objetivo de recriar características físicas da forma humana do sexo feminino e masculino. Tem como principal função servir como objeto sexual. Um dos maiores fabricantes é a indústria Abyss Creations em San Marcos, Califórnia, responsável por um número considerável de exportações de seus produtos. Inicialmente feitos de látex, esses bonecos tiveram seu material mudado para silicone tradicional e, em 2009, passaram a ser produzidos com silicone utilizado por médicos em cirurgias, com o intuito de diminuir o possível risco de danos.

Quando, finalmente, a personagem vai ao encontro de Olympia com o propósito de saber se aquele sentimento era correspondido, depara-se com uma discursão entre o professor e Coppola, homem que se apresenta como um oftamologista, uma espécie de disputa para ver quem conseguiria possuir sua amada: “Nathaniel ficou paralisado; ele tinha visto com clareza que o corpo pálido como cera de Olympia não tinha olhos, mas buracos negros em seu lugar – ela era, de fato, uma boneca sem vida.” (HOFFMANN, 1998, p. 261)

É neste momento que Nathaniel percebe do que se trata: seu objeto de afeto é um autômato, uma boneca mecânica. Ao ver os olhos de Olympia, ainda amedrontado com a memória infantil a respeito do Homem de Areia, Nathaniel acaba tendo um de seus ataques.

Olympia acaba desencadeando um assombro infantil da personagem.

Em “A boneca”, quando chega a seu quarto, Antônio é arremessado a um infinito particular com memórias vagas, partidas. Auxiliado pelo fato de o objeto poder ser associado ao mundo infantil, suas memórias de quando era criança vêm à tona e despertam o interesse. A memória do passado acaba sendo rompida por fatos do presente e é nisso que podemos encontrar o estranho:

O território vedado e cheio de fascínio, ele sentindo que ali se aproximava de segredos maiores, embora faltasse algo naquelas bonequinhas, eram insatisfatórias, com seu rosto inexpressivo, seu corpo liso. Mas o atraíam, sim, mesmo com os que lhe faltava, e havia uma ou outra ocasião em que ele se esgueirava para aquele quarto sem nenhuma menina lá dentro e passava a mão nas bonecas, levantava suas saínhas, mas se decepcionando com o que não havia nelas. (SANT’ANNA, 2011, p. 87)

O fato de associar ao mundo sexual um objeto relacionado ao possível ensaio materno de uma menina, causa-lhe certa repulsa, mas ao mesmo tempo o atrai pra tal situação. Ao pensar na questão da memória do passado rompida pelo presente, também encontramos o Sr. Okuda, que encomenda sua Real Doll a fim de ocupar o espaço deixado por sua ex-mulher e com características semelhantes a ela:

A ordem da encomenda número 2358B, reproduzida em cinco vias que circularam por sessenta e cinco dias pelos diferentes departamentos da Luv-doll Inc., dizia que eu deveria ter olhos castanho-escuros (Pantone 4975C), pele aperolada #5, seios modelo senoide 220g com 92,5 cm de diâmetro, umbigo com 0,8 de profundidade e vagina extrapequena #2, com pelos púbicos em corte vertical, profundidade de 8 cam e cam de circunferência. (CUENCA, 2010, p. 10)

Além dessas características, a personagem deposita parte das cinzas de sua falecida mulher no interior da boneca.

Nas projeções afetivas apresentadas, encontramos ‘o estranho’ na possibilidade de vida que as personagens depositam nesses seres inanimados, aspecto que pode relacionar-se ao que Freud propõe sobre o “estranho”: “...o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar.” (FREUD, 1980, p. 238)

É possível relacionar o ‘familiar’ com algo que já vivemos e que ficou em algum momento marcado na memória, como uma cicatriz. Com Hoffmann, o familiar se encontra na relação que a personagem faz sobre a descoberta da identidade de Olympia, seus olhos jogados no chão, com a crença da existência do Homem de Areia, e a reboque transbordam todas as fantasias que foram projetadas sobre esta figura assustadora. Com efeito, refletem-se reminiscências da história contada por sua babá na infância, e o medo que surge com a suposta ausência dos olhos, do sentido da visão, causando os surtos de Nathaniel, rupturas que se relacionam com a possibilidade de castração e à angústia que há nessa perda.

Com Sérgio Sant’Anna, o ‘familiar’ é visto no resgate da memória infantil da personagem, refletida no presente. Ele acaba revivendo certas situações sem ter certeza do que de fato lhe acontece, como uma criança fantasiando determinada situação. Apesar de existir essa atração, ora lida como um *flash* dessa memória infantil, há o incômodo com a exploração sexual de um objeto do mundo infantil, do qual decorrem signos de inocência, não conjugáveis a uma situação como a que a personagem experiencia, marcada pela vergonha sublinhada na narrativa.

É a partir dessa rememoração que se aciona o arquivo afetivo mítico da personagem, ou seja, fatos que já viveu, sensações já conhecidas, porém nem sempre facilmente reconhecidas.

Apesar de ser um objeto infantil, Gertrudes vem acompanhada de algo que acaba desencadeando toda aquela situação: “Fazendo minha mão subir coxa acima da boneca, erguendo ligeiramente o vestido, dei com um acessório que me perturbou corpo e espírito: um liga preta, de um pano aveludado”. (SANT’ANNA, 2011, p. 89)

Alheio a sua memória e no encantamento que Gertrudes o fizera cair, Antônio traz para si a boneca e se deita com ela em sua cama com a desculpa de fazer com se sinta protegida. Mas, ainda sim, sentia a necessidade de tocar, conhecer Gertrudes, estabelecer intimidade, como a de

uma menina em relação a suas bonecas, sendo assim levado por uma projeção de afeto, engendrada sobre a possibilidade feminina sugerida pela imagem da boneca-sombra.

Na manhã seguinte, desperta como num susto com o barulho de alguém batendo à porta de seu quarto e se depara com Gertrudes a seu lado:

Mas fiquei muito surpreso e assustado ao perceber que, no meio das cobertas em desalinho, Gertrudes se encontrava toda descomposta, com a saia meio levantada, a liga à mostra. Seus cabelos caíam sobre um dos olhos, enquanto a parte superior do corpo estava semidescoberta, com dois botões desabotoados e um arrancado. Também o colarzinho fora rompido e contar se espalhavam pela roupa de Gertie e pela cama. (SANT'ANNA, 2011, p. 92)

Acusado de estar na companhia de uma criança por outros hóspedes do hotel, Antônio, confuso, afirma que a informação não é verdadeira. Em meio à confusão que a situação gerou, a personagem conclui que a voz da criança que ouviram era sua própria voz, reinventando-se em falas para a boneca. Através das narrativas das “testemunhas”, e imerso na necessidade de elaboração de alguém a quem compartilhar afeto, Antônio, pelo viés de sua imaginação, dá vida a Gertrudes.

Já, na narrativa de João Paulo Cuenca, *O Único Final Feliz* para uma História de Amor é um Acidente, o objeto afetivo, a boneca Yoshiko ganha vida através do discurso que o autor cria para ela, agregando-lhe memória e desejos. Com isso, a boneca adquire diversas falas durante a obra, as quais se constroem através da idealização que a personagem faz a respeito dela.

Desde a primeira fala, a boneca se mostra como um objeto aparentemente de uso sexual de seu dono, o Sr. Okuda, como se existisse apenas para servi-lo. Sua função é servir, e nada além disso: “Se o Sr. Okuda nunca houvesse aberto a caixa, nada existiria. O mundo só começou a partir do momento em que Sr. Okuda abriu a caixa e disse a palavra: Yoshiko.” (CUENCA, 2010, p. 9)

Yoshiko é uma projeção feita por seu dono de sua mulher que morreu anos atrás. Ela tem todas as características que esta tinha e essa rememoração do personagem a respeito da mulher abre margem para que esta tenha apenas uma função: a tentativa de sanar o vazio que Sr. Okuda sente. A boneca não tem outra utilidade que não seja tentar suprir as necessidades de seu mestre. Ela existe para ele:

Normalmente ele me chama de Yoshiko, que é o nome escolhido por ele e o nome com que vim ao mundo, mas às vezes me chama pelo nome da Sra. Okuda, que é Hiroko. Mesmo sabendo que não sou exatamente a Sra. Okuda, sempre respondo ao mestre. (CUENCA, 2010, p. 51)

Na narrativa, percebemos o ‘estranho’ através da possibilidade de retomada de algum fato passado, na tentativa de resgate da memória da Sra. Okuda plasmada em Yoshiko, esta que faz o possível para tentar se aproximar da falecida. Mais uma vez aciona-se o arquivo afetivo mítico de Sr. Okuda, para que se fizesse daquele objeto a semelhança, ou melhor, uma memória projetada sobre o desejo de alguém.

Apesar da semelhança dos objetos afetivos, todos inanimados, cada personagem desencadeia uma leitura de experiência diferente. Enquanto a boneca de Hoffmann pode ser vista como algo capaz de recuperar um assombro infantil, a de Sant’Anna lança mão da memorização de fatos que já aconteceram, utilizando de um objeto do mundo infantil e, por último, a de Cuenca é utilizada essencialmente na tentativa de suprir uma perda.

Apesar disso, o objetivo presente nestas projeções parece responder a sentidos afetivos correspondentes: a necessidade de se ter algo com quem compartilhar afeto, fato presente constantemente nas narrativas produzidas pela “Geração 00” da Literatura Brasileira, cenário em que o afeto delinea novas e instigantes miradas a respeito de uma configuração amorosa enviesada por estranhamentos e ressignificações.

Considerando os objetos afetivos em questão, a possibilidade de vida que as personagens depositam neles, conclui-se que muitos consideram tal situação estranha por não estar aparentemente ambientada em sua realidade, mas ainda sim há algo de familiar.

Da mesma maneira que uma criança utiliza da possibilidade vida de seus bonecos, as personagens também o fazem. Apesar disso, ao mesmo tempo em que isso acontece, a criança, ainda que desejando, vive o universo permitido pela fantasia de sua idade. A ela, é permitido recriar um contexto em que o real é tecido por imaginações, projeções que se misturam às experiências viáveis a seu tempo. Contudo, nas narrativas analisadas, vemos um inverso se inscrever na elaboração das personagens, as quais criam situações, muitas delas do campo da imaginação, para que seus objetos afetivos ganhem vida. A projeção está na possibilidade de vida criada por eles, habitantes da solidão e transeuntes entre memórias frágeis e antigas fantasias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANT'ANNA, Sérgio. A boneca. In: _____. *O livro de Praga: narrativas de amor e arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUENCA, João Paulo. *O único final feliz para uma história de amor é um acidente*. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: _____. *Edição Standard Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. 17. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

HOFFMANN, E. T. A. O homem de areia. In: _____. *Contos fantásticos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

O ETHOS DE CREDIBILIDADE DO APÓSTOLO PAULO MANIFESTADO NA II EPÍSTOLA AOS CORÍNTIOS

Carlos Cesar Silveira (UNIFRAN)

silveira1944@hotmail.com

Maria Flávia Figueiredo (UNIFRAN)

1. Introdução

A bíblia, como um dos pilares da literatura universal, tem no apóstolo Paulo um de seus mais relevantes escritores. Para que entendamos melhor quem foi Paulo é fundamental que antes de tudo conheçamos um pouco de suas origens, suas influências culturais e políticas, pois o *ethos* discursivo que Paulo constrói em seus discursos tem estreita ligação com a experiência cultural que ele obteve durante sua vida. Pertencente a uma família judaica e com grande influência greco-romana, Paulo desde a sua infância recebeu uma séria formação religiosa e filosófica, tornando-se, assim, um dos maiores líderes dentro do cristianismo e sendo considerado, por muitos estudiosos, um dos principais oradores do início da era cristã, se não o maior. Até os dias de hoje seus discursos têm despertado o interesse de pesquisadores de áreas diversas. Diante da importância que o discurso de Paulo e o *ethos* ocupam para a pesquisa moderna, o presente trabalho, à luz dos estudos retóricos, tem como objetivo analisar o *ethos* de credibilidade do apóstolo Paulo manifestado na II epístola aos Coríntios. Salientamos que seguiremos a ordem de estudo estabelecida por Patrick Charaudeau referente ao *Ethe* de Credibilidade, que é constituído pelo *ethos* de sério, *ethos* de virtude e *ethos* de competência. O *ethos* de credibilidade manifestado pelo apóstolo Paulo se prende apenas ao discurso e não a sua pessoa, pois de acordo com Amossy (*Apud* MAINGUENEAU, 2005, p. 30),

O que o orador pretende ser, ele o dá a entender e mostra: não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir. O *ethos* está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo “real”, (apreendido) independentemente de seu desempenho oratório: é, portanto, sujeito da enunciação uma vez que enuncia que está em jogo aqui.

Segundo Charaudeau (2011, p. 119), o *ethos* de credibilidade é,

Uma qualidade não ligada à identidade social do sujeito. Ela é ao contrário, o resultado da construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante, realizada de tal modo que os outros sejam conduzidos a julgá-lo digno de crédito.

Vejam os *ethos* de “credibilidade” manifestado no discurso de Paulo por meio do texto bíblico.

Assim como sempre vos temos dito a verdade, do mesmo modo ficou comprovado como verídico o elogio que de vós fizemos a Tito. Ele sente por vós ainda maior afeição, ao lembrar-se da vossa obediência, e de como o acolhestes com temor e tremor. Regozijo-me por poder contar convosco em tudo (II Coríntios 7. 14, 15, 16).

A credibilidade conquistada por Paulo pode ser vista no texto acima, onde ele agradece aos membros da igreja pela atenção dada a seu ajudante Tito e por saber que ele (Paulo) também pode contar com a igreja de Corinto. Essa conquista realizada por Paulo é fruto da construção discursiva que ele gerencia em seus discursos.

Como vimos na introdução, Paulo teve como influência três importantes culturas, a judaica e a greco-romana. Estas três culturas ofereceram a Ele a oportunidade de estudar e tronar-se um grande orador. Seus discursos não apenas o aproximaram dos fiéis como também o fizeram confiável, levando-o a conquistar a credibilidade dos fiéis de Corinto.

À medida que estudamos Paulo na II epístola aos coríntios percebemos que o mesmo se apresenta como digno de crédito, nos passando por meio de seus discursos uma imagem de homem virtuoso e competente, características essas quem compõem o *ethos* de credibilidade. Vejamos como isso se ocorre.

2. O *ethos* de “virtude”

Para Charaudeau (2011, p. 122-124) as características presentes no *ethos* de “virtude” são: sinceridade, fidelidade, coragem, respeito e honestidade pessoal.

No *corpus* analisado, em relação ao *ethos* de “virtude” manifesta no discurso de Paulo, encontramos as seguintes características:

Não somos como aqueles muitos que traficam a palavra de Deus; é, antes, com *sinceridade*, como enviados de Deus, que falamos na presença de Deus, em Cristo (II Coríntios 2.17 – grifo nosso).

Por isto, já que por misericórdia fomos revestidos de tal ministério, não perdemos a *coragem* (II Coríntios 4.1 – grifo nosso).

Com efeito, preocupamo-nos com o *bem* não somente aos olhos de Deus, mas também aos olhos dos homens (II Coríntios 8.21 – grifo nosso).

Percebemos por meio dos textos acima, que estudar o *ethos* de “virtude” manifestado no discurso de Paulo é fundamental para aqueles que trabalham com a imagem, pois é a partir de uma imagem positiva, construída por meio do discurso que o orador não apenas atrai como também ganha a credibilidade de seu auditório.

Em relação à imagem do orador, Eggs (*apud* AMOSSY, 2005, p. 29) diz que “aquele que apresenta um caráter honesto parecerá aos olhos do auditório com muito mais credibilidade”.

Para Charaudeau (2011, p. 119-123) “essa credibilidade é conquistada através de uma identidade discursiva que se dá por meio da sinceridade, fidelidade, coragem, respeito e honestidade pessoal”. Essas qualidades acabam refletindo uma imagem positiva na vida do orador, qualidades estas bem visíveis na vida de Paulo. Daí o fato dos discursos apresentados por Paulo terem alcançado grande repercussão, pois foram construídos em cima de uma imagem inquestionável, seja pelos cristãos antigos ou contemporâneos.

Paulo, de acordo com os textos em análise constrói por meio de seu discurso a imagem de homem sincero, corajoso e bondoso. Estas qualidades são mencionadas pelo apóstolo pelo fato do mesmo perceber que tais qualidades faltavam na vida dos habitantes de Corinto.

Corinto era uma cidade grega que ficava ao Sul da Península de Peloponeso, era uma cidade portuária, recebia todo tipo de pessoas, talvez por isso tenha se tornado para alguns uma cidade depravada. Paulo se apresenta em seu discurso como homem virtuoso justamente para chamar a atenção dos membros da igreja de Corinto, pois como líder se sentia no dever de orienta-los.

A virtude aqui estudada é sem sombra de dúvida uma das qualidades mais nobres no ser humano. O homem virtuoso se destaca pelo jeito de ser e de agir, pratica o bem, é amigo da verdade e mesmo vivendo em uma sociedade marcada pela corrupção e a falta de honestidade por parte de alguns, não se deixa corromper, pois ao contrário de algumas pessoas, ainda possui sensibilidade para discernir o certo do errado.

SÊNECA (2006, p. 46), filósofo contemporâneo de Cristo também associa a virtude a honestidade, dizendo:

Eu também não nego que alguém possa viver feliz sem que de modo honesto. Isso não vale nem para os animais nem para quem mede a felicidade só pela comida. Afirimo, de modo claro e categórico: a vida que eu defino como prazerosa não pode ser outra senão aquela associada à virtude.

Portanto, diante do que se percebe por meio deste estudo, o *ethos* de “virtude” manifestado no discurso de Paulo é uma das razões que fizeram deste um dos mais influentes oradores dentro do cristianismo.

2.1. O *ethos* de “competência”

O *ethos* de competência diz respeito às qualidades que o orador necessita para o desempenho das funções dadas a ele. Para Charaudeau (2011, p. 125),

O *ethos* de “competência” exige de seu possuidor, ao mesmo tempo saber e habilidade: ele deve ter conhecimento profundo do domínio particular no qual exerce sua atividade, mas deve igualmente provar que tem os meios, o poder e a experiência necessários para realizar completamente seus objetivos, obtendo resultados positivos.

Sobre o *ethos* de “competência” manifestado no discurso de Paulo, encontramos:

Tal é a certeza que temos, Graças a Cristo, diante de Deus. Não como se fossemos dotados de capacidade que pudéssemos atribuir a nós mesmos, mas é de Deus que vem a nossa capacidade. Foi ele quem nos tornou aptos para sermos ministros de uma Aliança nova, não da letra, e sim do Espírito, pois a letra mata, mas o Espírito comunica a vida (II Coríntios 3. 4-6).

Eu vos escrevo estas coisas, estando ausente, para que, quando aí chegar, não tenha que recorrer à severidade, conforme o poder que o Senhor me deu para construir, e não para destruir (II Coríntios 13. 10).

Na construção discursiva dos textos acima, Paulo se apresenta como escolhido por Deus para desempenhar a função de líder à frente da igreja. Diz se sentir capaz e com muito poder para a realização daquilo que Deus lhe conferiu.

Embora nosso objetivo se prenda a análise do *ethos* de “competência” manifestado no discurso de Paulo, vemo-nos na necessidade de uma análise mais profunda, indo além do estabelecido, pois o orador nos textos em estudo se faz valer do discurso autoritário, citando os nomes de Cristo e de Deus como fontes de seu discurso. Esse argumento de autoridade utilizado por Paulo em seus discursos é muito comum entre os oradores cristãos contemporâneos, pois ao se referirem aos nomes de Cristo e de Deus, os ministros se sentem revestidos de autoridade, pois falam não em nome deles mesmos, mas em nome de seres divinos, no caso aqui, Cristo e Deus.

Em relação ao discurso autoritário, Citelli (2005, p. 61), diz:

Estamos diante de um discurso de autoria sabida, porém não determinada, visto que a fala do agente se constrói como verdade não sua, mas do outro, aquele que, por ser considerado determinação de todas as coisas, engloba as falas do rebanho. Não deixa de ser uma situação curiosa estar diante da mais visível forma de persuasão e do mais invisível eu persuasivo.

Percebe-se também que Paulo acaba se camuflando de uma falsa humildade, pois alicerçado pela autoridade divina o apóstolo se sente capaz de realizar toda a tarefa que lhe foi conferida. Essa falsa humildade pode ser vista pela maneira como o apóstolo se apresenta aos seus ouvintes: “Não como se fossemos dotados de capacidade que pudéssemos atribuir a nós mesmos, mas é de Deus que vem a nossa capacidade (II Coríntios 3.5)”.

Ao dizer em seu discurso que toda a capacidade lhe foi dada por Deus, o orador está se colocando acima de qualquer dúvida e questionamento, e sem perceber acaba camuflando uma humildade que não existe, pois para o auditório cristão não há autoridade maior do que aquela estabelecida por Deus. Desse modo Paulo camufla uma ideia de homem modelo, inquestionável e perfeito aos olhos de seus ouvintes.

No texto seguinte Paulo se apresenta como homem onipresente, severo e poderoso: “Eu vos escrevo estas coisas, estando ausente, para que, quando aí chegar, não tenha que recorrer à severidade, conforme o poder que o Senhor me deu para construir, e não para destruir (II Coríntios 13. 10)”.

Paulo vai construindo e gerenciando as facetas de sua personalidade por meio de seu discurso. No versículo acima ele constrói a imagem de homem onipresente, mesmo não estando na cidade de Corinto procura fazer-se presente por meio de um texto, procurando orientar seus fiéis contra os hereges. Esse comportamento é muito importante, pois mesmo não estando presente fisicamente ele demonstra preocupação para com seus fiéis, fazendo com que seja lembrado pelos membros da igreja. Em seguida podemos dizer que Paulo revestido pelo argumento de autoridade atinge o ápice da falsa humildade ao dizer: “conforme o poder que o Senhor me deu para construir”.

Como vimos, o *ethos* de “competência” segundo Charaudeau se apoia nos pilares do saber e da habilidade. Quanto ao saber e habilidade, Paulo possuía muito conhecimento filosófico e teológico para realização de sua tarefa e utilizava-os com muita habilidade. Conforme a Bíblia de Jerusalém, (2002, p. 1955-1956),

Paulo é, antes, cerebral. Nele se une a um coração ardente a inteligência lúcida, lógica, exigente, preocupada em expor a fé segundo as necessidades dos ouvintes. É graças a isso que temos as admiráveis explicações teológicas com que envolve o querigma segundo as circunstâncias. Sem dúvida essa lógica não é a nossa. Paulo argumenta muitas vezes como rabino, segundo os métodos exegéticos que recebeu do seu meio e da sua educação. Mas seu gênio sabe ultrapassar os limites desta herança tradicional, e é doutrina profunda que faz passar por canais que, para nós, são um tanto ultrapassados.

Ainda em relação ao conhecimento filosófico e teológico de Paulo, Sanders, (1986, p. 14-15), diz:

Visto que o pai de Paulo era fariseu rigoroso, ele cumpriria para com o filho todas as exigências cerimoniais da Lei com meticuloso cuidado. O próprio Paulo disse haver sido educado escrupulosamente segundo as melhores tradições dos fariseus. (...) Desse modo, todos os anos formativos foram calculados para prepará-lo a fim de ser um eminente fariseu e rabino, como seu grande instrutor Gamaliel. Sua família falava o grego, e ele conhecia também o aramaico (Atos 22, 2). Desde os primeiros anos de vida tinha familiaridade com a versão grega do Antigo Testamento, a Septuaginta, e dela ele teria decorado grandes trechos. Sua educação primária, recebeu-a ele no lar ou numa escola ligada à sinagoga, pois seus pais eram escrupulosos demais para ao confiarem a professores gentios.

O saber e a habilidade são qualidades essenciais e precisam ser muito bem dominadas pelo orador, no caso do apóstolo era fundamental que o mesmo dominasse essas qualidades, pois em seus discursos Paulo se concentrava em educar os primeiros cristãos quanto às doutrinas ensinadas pelos hereges que insistiam em pregar o gnosticismo (mistura de filosofia com religião). A maneira encontrada por Paulo para orientá-los era por meio da utilização da técnica aristotélica conhecida como *maieutica*, ou seja, com perguntas e respostas aos seus alunos. Isso exigia muito do apóstolo, pois a os habitantes de Corinto eram cultos e muitos sofriam influência dos fariseus, uma seita que tinha como maior característica o conhecimento das leis judaicas. Portanto, Paulo sabia que para educar os membros da igreja de Corinto ele precisaria dominar muito essa técnica aristotélica, e Paulo sabia como poucos.

Segundo a Bíblia de Jerusalém (2002, p. 1956) Paulo,

Deve à “diatribe” cínico-estoica seu estilo de argumentação rigorosa, por meio de curtas perguntas e respostas, ou suas explicações por acumulação retórica e quando, ao contrário, usa frases longas e carregadas, nas quais as proposições se acumulam em vagas sucessivas, pode ainda encontrar seus modelos na literatura religiosa helenística.

3. Considerações finais

A imagem que o apóstolo Paulo passa de si por meio de seu discurso é de homem sério, virtuoso e competente, fazendo com que o auditório se identifique com ele, pois seus ouvintes também passam uma imagem de pessoas sérias, virtuosas e competentes, características comuns na vida de todo cristão. A imagem que Paulo cria em seus discursos se enquadra perfeitamente no perfil do público com que ele se relaciona, pois é construída e gerenciada de acordo com os seus próprios interesses. Podemos dizer também que o *ethos* de credibilidade uma relação harmoniosa entre o *ethos* do orador e o *pathos* do auditório, pois o orador procura usar e trabalhar as habilidades que possui sem afetar negativamente os conceitos que vão se firmando na mente de seus ouvintes, levando-os a segui-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: A construção do ethos*. Trad.: Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. Tradução do texto em língua portuguesa diretamente dos originais. Tradução das introduções e notas de *La Bible de Jérusalem*, edição de 1998, publicada sob a direção da École biblique de Jérusalem. São Paulo: Paulus, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Tradução Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SANDERS, J. Oswald. *Paulo, o líder*. São Paulo: Vida, 1986.

SÊNECA. *A vida Feliz*. Trad.: Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2006.

O ETHOS DISCURSIVO DA MULHER VIRTUOSA NO LIVRO DE *PROVÉRBIOS* E SUA OPOSIÇÃO NA ENUNCIÇÃO SATÍRICA EM JUVENAL

Zilda Andrade Lourenço dos Santos (UFES)
zp30@ig.com.br

1. *Considerações Iniciais*

Este trabalho segue uma linha teórica de abordagem da Análise do Discurso, de base enunciativa, com o propósito de verificar a construção discursiva da imagem da mulher virtuosa, que se estabelece através de textos da literatura hebraica, no livro de *Provérbios*, comparada à imagem da mulher romana construída na sátira 6 de Juvenal. A noção de hiperenunciação dá sustentabilidade à discursividade que se estabelece no livro de *Provérbios*, por se apresentar como uma coletânea oriunda da cultura hebraica, com toda a influência de outras culturas vizinhas.

A partir das constatações apreendidas da construção do ethos da mulher virtuosa que se estabelece no capítulo 31 de *Provérbios*, faz-se um paralelo com a imagem da mulher romana, construída na sátira 6 de Juvenal, na literatura latina, que parte do imaginário de uma mulher ideal, a qual não é identificada na enunciação satírica dos poemas. Através das sátiras, Juvenal critica o comportamento da sociedade romana de seu tempo, primeira parte do século II d. C. Nesse aspecto, faz-se necessário observar o discurso que constrói o imaginário da figura feminina, através de uma lente que possibilite identificar o contexto social e histórico em que tais discursos são produzidos.

De acordo com uma das leituras possíveis, discurso é a prática social de produção de textos. Isto significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção. O texto é a materialidade da língua, o objeto empírico para análise do discurso.

A cena de enunciação se estabelece em um espaço determinado pelo gênero de discurso. Nesses termos, Maingueneau propõe uma análise da cena de enunciação em três cenas distintas: *Cena Englobante* – atribui um estatuto pragmático ao tipo de discurso a que pertence um texto (literário, filosófico, religioso...). *Cena Genérica* – é definida pelos gêneros de discurso. *Cenografia* – é instituída pelo próprio discurso.

Juvenal, como enunciador da poesia satírica de seu tempo, evoca uma cenografia épica. Na concepção de Maingueneau, *a cenografia é, ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la* (2008, p. 118), sendo que esse enunciador lança mão de tal cenografia para atingir seus objetivos de denúncia do comportamento da sociedade romana. Segundo Maingueneau (2001, p. 126), uma obra pode basear sua cenografia em cenários já validados, o que não significa valorizado, mas já instalado no universo do saber. Desse modo, Juvenal busca cenas validadas tanto nos mitos e lendas, quanto nas referências a personagens históricos, como os da política e também da literatura.

2. Construção discursiva da imagem da mulher virtuosa no capítulo 31 do livro de Provérbios

O objetivo de destacar e observar *Provérbios*, 31, se volta para o interesse em demonstrar como era construída a imagem da mulher virtuosa no discurso religioso, referente à comunidade hebraica, na antiguidade. Certamente em outros discursos pertencentes a diferentes culturas, há de se identificar tal imagem, mesmo que não seja exatamente com a mesma descrição. Há de se notar que no início do Império Romano já havia circulação da literatura hebraica, visto que o cânone dos textos sagrados foi traduzido para o grego, mais ou menos no século III a. C., no reinado de Ptolomeu, e tal acervo se encontrava também na biblioteca de Alexandria, centro cultural do grande império. Prova dessa hipótese é encontrada na sátira XIV de Juvenal, contextualizada nas primeiras décadas do século II d. C. Juvenal, ao fazer referência à cultura judaica, assim se expressa: “... *Seguindo o Judaísmo, as Leis Romanas, desprezam, observando, e só tremendo, do que Moisés no Códigos arcanos recomenda sagrados no direito...*”, em que ele menciona, em especial, os textos identificados como autoria de Moisés, o legislador.

Por algumas evidências que se apresentam no livro de *Provérbios*, grande parte do texto tem uma autoria que pode ser identificada como sendo do rei Salomão. Desse modo, muitos pesquisadores concordam que o livro de *Provérbios* é resultado de uma compilação de textos proverbiais organizados, sendo uma parte acrescentada aos arquivos já existentes na época do exílio babilônico. Flávio Josefo, historiador judeu do primeiro século d. C., narra um episódio ocorrido na época do império Medo-Persa, situado na época em que Dario foi proclamado rei. Zoroba-

bel, príncipe dos judeus, que era amigo do imperador Dario, estava próximo dele, e era um oficial conselheiro. Após um banquete oferecido aos maiores do reino, Dario teve um sonho que o deixou perplexo, e assim pediu aos três oficiais que o serviam, que decifrassem, diante da corte, o enigma do sonho. Perguntou então ao primeiro se a mais forte de todas as coisas do mundo não era o vinho, ao segundo, se não eram os reis, e ao terceiro (Zorobabel), se não eram as mulheres ou a verdade. Disse-lhes que pensassem. No dia seguinte, pela manhã, mandou chamar os príncipes, os grandes senhores da Pérsia e da Média, sentou-se no trono de onde costumava distribuir a justiça e ordenou aos três oficiais que respondessem, na presença de toda a assembleia, as perguntas que havia feito. Zorobabel, o príncipe judeu, que estava responsável para dissertar sobre a força da mulher e da verdade, assim respondeu:

...mas ousou afirmar que o poder das mulheres é ainda maior. Os homens e os reis têm nelas a sua origem, e, se elas não tivessem posto no mundo os que cultivam as terras, a vinha não produziria o fruto cujo suco é tão agradável. De tudo teríamos falta sem as mulheres. Devemos ao seu trabalho as principais comodidades da vida: elas fiam a lã e o tecido com que nos vestimos. Têm cuidado de nossas famílias, e não poderíamos passar sem elas. A sua beleza tem tanto encanto que nos fazem desprezar o ouro, a prata e tudo o que há de mais rico no mundo para ganharmos o seu afeto. Para segui-las, abandonamos sem pesar mãe, pai, parentes, amigos e a nossa própria pátria. Fazemo-las senhoras não somente de tudo o que conquistamos com mil trabalhos na terra e no mar, mas de nós mesmos.

O texto narrado por Josefo reflete o ideal da mulher virtuosa, almejado pela cultura judaica, na voz de um príncipe judeu, sendo tais valores identificados num contexto histórico, tanto anterior como também posterior ao exílio babilônico, como demonstra o livro de *Provérbios*.

Na concepção de Maingueneau, a enunciação proverbial implica características da paracitação⁶⁶, sendo que os provérbios fazem parte de um tesouro⁶⁷ pertencente à comunidade em que ele circula. Nessa perspectiva, Maingueneau argumenta que na enunciação proverbial: “um sujeito universal coincide com o conjunto dos locutores de uma língua, membros como ele da comunidade cultural e linguística onde circulam os

⁶⁶ Para Maingueneau, paracitação é uma junção de participação e citação na enunciação, e é uma forma particular de coenunciação, pois existe acordo em torno do ponto de vista (2008, p. 92).

⁶⁷ Maingueneau define tesouro como um corpo de enunciados compartilhados por uma comunidade discursiva (2008, p. 95).

provérbios, aquele que cita um provérbio participa da comunidade que lhe dá sustentação”. (2008, p. 96).

A noção de hiperenunciador contribui para o entendimento da enunciação proverbial, como identificada no livro de *Provérbios*, pois o hiperenunciador aparece como uma instância que garante a unidade da multiplicidade de enunciados do tesouro de uma comunidade na determinação de sua identidade, sendo a representação da voz da sabedoria.

A introdução do capítulo 31 do livro de *Provérbios* é identificada como uma paracitação, em que o rei Lemuel traz ensinamentos proverbiais herdados dos ensinamentos de sua mãe. O texto exhibe sua mensagem na perspectiva enunciativa da mulher ideal, sendo que o corpo enunciante é indissociável do texto, por meio de um ethos de mulher virtuosa que joga com as referências culturais da comunidade hebraica.

Palavras do rei Lemuel, a profecia que lhe ensinou a sua mãe.

Como, filho meu? e como, filho do meu ventre? e como, filho dos meus votos? Não dês às mulheres a tua força, nem os teus caminhos ao que destrói os reis... (Pv. 31.1 - 3)

A partir do verso 10, numa forma poética, o texto tem os versos iniciados com as letras do alfabeto hebraico, formando um poema acróstico.

Alguns temas são desenvolvidos na caracterização da mulher virtuosa.

Mulher virtuosa quem a achará? O seu valor muito excede ao de rubis. O coração do seu marido está nela confiado; assim ele não necessitará de despojo. Ela só lhe faz bem, e não mal, todos os dias da sua vida.

Completude – *Mulher virtuosa*. Peça difícil de ser encontrada e seu valor excede ao de uma joia rara. Eis a razão de sua importância no lar.

Relacionamento – manutenção de um bom relacionamento com o esposo, visto que em provérbios anteriores há algumas caracterizações como: *O gotejar contínuo no dia de grande chuva e a mulher rixosa são semelhantes* (Pv. 27.15), ou ainda, *Melhor é morar numa terra deserta do que com a mulher rixosa e iracunda* (Pv. 21.19).

Trabalho – Além da identificação do trabalho manual, destacam-se também qualidades de administração da casa. Tal mulher se apresenta como laboriosa e constante, não deixando que sua lâmpada se apague à noite.

Busca lã e linho, e trabalha de boa vontade com suas mãos. Como o navio mercante, ela traz de longe o seu pão. Levanta-se, mesmo à noite, para dar de comer aos da casa, e distribuir a tarefa das servas. Examina uma propriedade e adquire-a; planta uma vinha com o fruto de suas mãos. Cinge os seus lombos de força, e fortalece os seus braços. Vê que é boa a sua mercadoria; e a sua lâmpada não se apaga de noite. Estende as suas mãos ao fuso, e suas mãos pegam na roca.

Carinho e prevenção – ajuda o pobre e zela para que nada falte em sua casa. A aparência de seu marido reflete o cuidado que recebe no lar.

Abre a sua mão ao pobre, e estende as suas mãos ao necessitado. Não teme a neve na sua casa, porque toda a sua família está vestida de escarlata. Faz para si cobertas de tapeçaria; seu vestido é de seda e de púrpura. Seu marido é conhecido nas portas, e assenta-se entre os anciãos da terra. Faz panos de linho fino e vende-os, e entrega cintos aos mercadores. A força e a honra são seu vestido, e se alegrará com o dia futuro. Abre a sua boca com sabedoria, e a lei da beneficência está na sua língua. Está atenta ao andamento da casa, e não come o pão da preguiça.

Reconhecimento – do esposo e filhos.

Levantam-se seus filhos e chamam-na bem-aventurada; seu marido também, e ele a louva. Muitas filhas têm procedido virtuosamente, mas tu és, de todas, a mais excelente!

Temor do Senhor – princípio da sabedoria

Enganosa é a beleza e vã a formosura, mas a mulher que teme ao SENHOR, essa sim será louvada. Dai-lhe do fruto das suas mãos, e deixe o seu próprio trabalho louvá-la nas portas.

A conclusão do poema, que é também fechamento do livro, retoma a introdução, no capítulo 1.7, ao fazer referência ao temor do Senhor como princípio da sabedoria. A mulher virtuosa não é identificada pela submissão, mas pela ação dirigida pela sabedoria. A carga religiosa que a expressão *temor do Senhor* fornece, caracteriza o diferencial das concepções da mulher virtuosa, na cultura hebraica.

3. *Construção discursiva da imagem da mulher na sátira 6 de Juvenal, em oposição à mulher virtuosa*

Não há informação exata sobre a biografia de Juvenal, mas é possível situar seu nascimento aproximadamente no ano 67 d. C. em Aquino, no Lácio Meridional, e sua morte por volta de 130 d. C., sendo que seus escritos podem ter sido divulgados a partir de 110 d. C. Nesse perí-

odo, o Império Romano havia alcançado uma grande expansão, havendo também muita influência de outras culturas e costumes, na sociedade romana. Algumas mudanças ocorridas, a partir do fim da República e início do Império, tais como a forma de casamento *sin manus*, o enriquecimento da nobreza, e outros fatores mais, contribuíram para a emancipação da mulher, de nível mais elevado da sociedade. É notória a observação como Juvenal se posiciona na enunciação que constrói discursivamente a imagem da mulher romana, principalmente as matronas situadas num patamar mais alto da sociedade daquela época.

A sátira, como gênero literário, tem sua origem na Literatura Latina, a partir de Ênio, poeta integrante da história da literatura pertencente à cultura romana, mas deve-se a Lucílio, nascido em 160 a. C., o desenvolvimento da estrutura da sátira como gênero, imitado por autores romanos que se seguiram, como Horácio, Pérsio e Juvenal. A partir de Lucílio, adotou-se o hexâmetro, metro da épica, na poesia satírica, sendo usado pelos poetas satíricos subsequentes.

Ao escolher a sátira para expressar a arte da poesia, Juvenal revela sua preocupação com o comportamento da alta sociedade, e a escolha da sátira como forma irônica de denúncia e crítica. Ele dialoga com a epopeia, como gênero das grandezas do Império Romano, como forma de resgatar a memória dos valores ancestrais. O ethos pré-construído de um poeta satírico era o de Guardião das Tradições Romanas.

Na coletânea das sátiras de Juvenal, a cena enunciativa se estabelece a partir da sátira I, como introito às partes que se seguem. Segundo Powell (1999), o prelúdio das sátiras de Juvenal demonstra um estilo épico narrativo, mas na sequência, em grande parte do discurso são identificados aspectos argumentativos, algumas vezes o conversacional, e em outras partes, características de sermão. Esses aspectos observados justificam a dificuldade de se definir sátira, pela diversidade da escolha das formas e temas possíveis de serem abordados. Daí a tentativa de se entendê-la, lançando mão de algumas metáforas, tais como: um prato composto de variadas frutas, oferecido aos deuses em rituais dos tempos antigos; salsicha recheada com diversos ingredientes; lei satura que compreende muitas leis em um único pedido. Tais metáforas eram usadas para demonstrar a exploração de vários temas e multiplicidade de expressões literárias no uso de episódios, monólogos, fábulas, advertências, repreensões entre tantos outros, na produção das sátiras, caracterizando-as pela censura moral do comportamento social e a agressividade, no modo de abordagem.

Há uma demonstração clara na forma dos versos de Juvenal que torna evidente sua escolha pelo gênero satírico, como também sua declaração no introito da sátira I: “Porque me agrade de Lucílio o exemplo... O fel conter da Sátira não posso”.

O estilo é identificado como uma construção da cenografia épica que se estabelece a partir da sátira I, que vai sendo validada nas sátiras que se seguem. Bakhtin considera que “no mundo épico não há lugar para o inacabado, nem para o que não está resolvido... está construído numa zona de representação longínqua, absoluta, fora da esfera do possível contato com o presente em devir” (2006, p. 409).

Quando Juvenal usa a sátira como recurso para criticar o modo de agir da sociedade romana, ele evoca cenas validadas na memória do leitor, buscando imagens já construídas num passado histórico. Assim, a cada cena que se estabelece, a enunciação reivindica a cenografia épica instaurada a partir da introdução, e esta cenografia valida a enunciação, e ao mesmo tempo é validada por ela. Este movimento que acontece na cena enunciativa fornece subsídios para os sentidos do discurso.

Na literatura latina, o gênero épico era usado para engrandecer o Império. Nesse sentido, a função da alusão épica na sátira não deve ser encarada exclusivamente como um aspecto decorativo, considerando-se que o estilo épico requisitado por Juvenal na produção da poesia satírica reflete sua concepção de mundo e posição discursiva, assumida na enunciação. Ele opta por mostrar a decadência do presente, medindo sua distância a partir do passado épico. Desse modo, Juvenal dialoga com este gênero para mostrar a degradação moral do Império.

Juvenal tanto dialoga com acontecimentos do passado quanto também com textos pertencentes a diferentes discursos. Nesse sentido, Bakhtin considera que “dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas” (BAKHTIN, 2006, p. 331).

Nessa linha de pensamento, os textos do livro de *Provérbios* mantêm um diálogo com algumas partes das sátiras de Juvenal, ora em concordância, ora em oposição. A poesia que destaca os valores da mulher, no livro de *Provérbios*, inicia com o seguinte questionamento: *Mulher virtuosa, quem a achará?* Dialogando com esta indagação, Juvenal também formula seu inquérito, no início da sátira VI: *Hás de achar Esposa honesta, e nobre que as antigas imita em bons costumes*. E na continuação de suas considerações sobre a raridade da mulher virtuosa, Juvenal

cita um provérbio, para fortalecer seu próprio dito: *Com estas condições; mulher no mundo, mais custa achar-se do que um cisne preto!*

A poesia no capítulo 31 de *Provérbios* lança a pergunta *Mulher virtuosa, quem a achará?* Tal indagação é usada para introduzir as qualidades da mulher idealizada na cultura hebraica, enquanto o questionamento de Juvenal serve como desqualificação da imagem da mulher da sociedade romana. A sátira VI, como recurso de denúncia, apontava para os vícios e costumes das mulheres envolvidas em interesses ambiciosos e inescrupulosos, caracterizando assim a decadência do papel da mulher na instituição casamento. A mulher começou manifestar comportamentos opostos às suas antecessoras, na cultura romana, e nesse contexto social, Juvenal exalta os tempos áureos de Roma, em que *Pudicitia e Fides* eram valores ancestrais que davam suporte ao matrimônio. A falta de pudor e o espírito ambicioso são descritos como condutas inadmissíveis às mulheres casadas. A riqueza e adesão aos costumes estrangeiros contribuíram para o enfraquecimento do casamento como instituição, pois a prática religiosa tornava-se como pretexto para encontro das mulheres com seus amantes no templo.

Na abundância criada, e brandos leitos;
Posto que envolta fosse em ricas faixas
Do mar despreza o susto; nada a espanta,
Já perdeu a vergonha, que em mulheres
No ócio criadas, é nenhuma perda!...
... Quando são por soberba corrompidas,
Amargam mais que saboreiam.
... A mulher tudo faz, por mais que obsceno
Contanto que um colar tenha ao pescoço
;;; Pois, se além do costume, tem de ornar-se
Para alguém visitar, dar seu passeio,
Ou té ao templo de Isis ir incasta,
Té onde o amante a aguarda; ...
Mulheres têm diabo subjugando-as;
E tem por menor crime o prostituir-se!

Na descrição de Juvenal, a mulher romana luta na arena, ocupando espaços outrora exclusivos dos homens, e em lugar da roca e do fuso ela prefere a lança; demonstra exibição ao se mostrar culta e eloquente. Induzida por motivos mercenários era conduzida ao uso de porções mortíferas para eliminar os obstáculos, na conquista de seus propósitos infames. Ao focalizar o deslocamento da posição da mulher na vida doméstica, Juvenal alerta para a decadência do casamento como instituição, de acordo com as antigas tradições, apontando para o comportamento da mulher, focalizando o desconforto e a humilhação sofrida pelo homem.

Fazia honestas, módicas as fortunas
De outro tempo as Romanas; o trabalho,
O breve sono, as mãos ao fuso entregues;
... A mulher, nada importa; cuida na arca
Que o dinheiro pulula renascendo,
Sem lhe importar, seus gastos quanto custam.
...Prepara o colo ao jugo, pois nenhuma
Mágoa poupa ao marido o mais amável;
Se diz que o ama, rouba-o, atormenta-o,
Quanto mais o consorte é virtuoso.

Alguns estudiosos da literatura latina insinuam que Juvenal parecia demonstrar certa frustração no trato com a figura feminina de seu tempo, mas é relevante observar que na cultura romana, a sátira exercia uma função moralista de manutenção dos valores idealizados. Pode-se fazer um paralelo com a posição discursiva de Juvenal, na enunciação satírica que visava o comportamento da mulher romana, com colocações que o apóstolo Paulo fez também através de suas epístolas, aproximadamente meio século antes de Juvenal, tendo pontos básicos em comum. Através de suas cartas, Paulo aconselhava as mulheres a manterem a tradição cultural do seu papel na sociedade. Em suas cartas, Paulo denunciou a depravação sexual entre mulheres, alertou sobre a aparência extravagante, como também a ousadia de falar em público, e o controle da língua, comportamentos esses que contribuíam para quebra de paradigmas da cultura. Com estas observações, fica fortalecida a ideia de possibilidades das denúncias de Juvenal estarem fundamentadas na realidade dos acontecimentos, como reflexo do modo como a sociedade romana manifestava seu comportamento, tanto no século I d. C., quanto no contexto do início do século II d. C.

4. Considerações finais

As concepções de Knight (2004) contribuem para uma compreensão da sátira como um fenômeno da linguagem que pré-existe ao próprio gênero, o que ele designa de pré-genérico. Não é um gênero em si, mas um explorador de outros gêneros. Nessa concepção, Knight coloca a sátira numa posição mental que precisa adotar um gênero, a fim de expressar suas ideias como representação. É uma predisposição para encontrar um objeto apropriado de ataque que incorpora o sentido da maldade humana e loucura, e utilizar efetivamente uma forma pré-existente, a fim de representar o objeto, permitindo tornar suas qualidades ofensivas e aparentes. A mente do autor satírico tem a percepção do alvo a ser alcançado e

sua formalização se realiza através da linguagem (KNIGHT, 2004, p. 04).

Considerando a sátira além do gênero que a representa, compreende-se com mais clareza as escolhas de Juvenal em sua enunciação satírica. No conjunto das 16 sátiras, o poeta se mostra indignado com as mazelas da sociedade romana, crueldade dos imperadores, ambição das riquezas. O fio de esperança se mostra no seu diálogo com o passado épico, o qual ele conclama como cenografia da cena de enunciação, para lembrar que os valores culturais deveriam ser preservados. Ao nomear figuras históricas e literárias como exemplos na sátira VI, Juvenal fortalece suas críticas e repreensões. Mediante esse quadro que se apresenta, o livro de *Provérbios*, no seu todo, também assume esse caráter satírico, com um olhar voltado para a manutenção dos valores culturais, já que a sabedoria é a voz do hiperenunciador, através das paracitações que compõem a cena de enunciação, que ao descrever as qualidades da mulher virtuosa, contribui com subsídios que servem de parâmetro na qualificação do comportamento da mulher romana, do século II d.C.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec/Unesp: 1988.

CONNORS, C. Epic Allusion in Roman Satire. In: FREUDENBURG, K *The Cambridge Companion to Roman Satire*. Cambridge, 2005.

JOSEFO, F. *História dos hebreus*. Rio de Janeiro: Casa das Assembleias de Deus, 2004.

JUVENAL. *Sátiras*. Trad.: Francisco Antonio Martins Bastos. Rio de Janeiro: Ediouro, [s/d.].

KNIGHT, C. *The literature of satire*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

OSBORNE, G. R. *A espiral hermenêutica: uma nova abordagem à interpretação bíblica*. São Paulo: Vida Nova, 2009.

POWELL, J. G. F. Stylistic Registers in Juvenal. In: ADAMS, J. N.; MAYER, R. G. *Aspects of the language of Latin poetry*. Oxford: Oxford University, 1999.

SILVA, G. V. *A representação da mulher na sátira romana: amor e adultério em Horácio e Juvenal*. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2244>>. Acesso em: 07-05-2012.

VITORINO, M.C. *Juvenal, o satírico indignado*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2003.

O ETHOS DISCURSIVO NAS REDAÇÕES DE VESTIBULAR

Marcia de Oliveira Gomes (UERJ)

marcy79@hotmail.com

*Ecrire c'est ébranler le sens du monde, y disposer une interrogation indirecte, à laquelle l'écrivain, par un dernier suspens, s'abstient de répondre. La réponse, c'est chacun de nous qui la donne, y apportant son histoire, son langage, sa liberté*⁶⁸ (BARTHES, 1963, p. 11).

Barthes (1963) atribui ao ato de escrever uma função revolucionária: sacudir o sentido do mundo, propondo questionamentos aos quais cada leitor responderá, segundo sua própria experiência. Escrever, para ele, é, enfim, redescobrir o mundo e a si mesmo.

Essa noção, entretanto, é, via de regra, negligenciada no aprendizado escolar, que restringe o exercício da escrita à produção de redações, visando ao desenvolvimento dessa técnica para aplicação no exame vestibular.

A inegável importância da redação no processo de triagem dos candidatos mobilizou a indústria do bem escrever, por meio de cursos preparatórios e manuais didáticos, que, na tentativa de apresentar atalhos para a longa caminhada de um real aprendizado da língua, acabam aprisionando o educando em uma série de normas, por vezes incoerentes e contraditórias. Segundo GOMES (2012, p. 27):

É fundamental ter em mente que ler, compreender, interpretar, organizar as ideias e, por fim, passá-las para o papel é um processo que requer uma formação sólida, podendo ser ajudada por manuais de redação, mas não substituída. A utilização desse tipo de material, portanto, deve ser feita de forma crítica, a fim de se tomar as instruções como sugestões, não como mandamentos.

A submissão acrítica às regras, somada às condições de produção da redação de vestibular (uma situação artificial, em que o texto, escrito em tempo limitado sobre um assunto que não necessariamente se domina, é submetido à avaliação) levam o candidato ao desafio de expor seu

⁶⁸ Tradução livre: "Escrever é sacudir o sentido do mundo e propor uma interrogação indireta à qual o escritor, em última análise, abstém-se de responder. A resposta é cada um de nós que a dá, fornecendo-lhe sua história, sua linguagem, sua liberdade".

ponto de vista (quando se trata do modo argumentativo do discurso) e ainda corresponder à imagem almejada pela banca examinadora.

Considerando tal contexto, o presente artigo, que resulta da tese de doutorado homônima, visa a observar a imagem constituída nas redações argumentativas de vestibular, verificando, a partir das escolhas linguísticas dos estudantes, a representação discursiva que eles constroem de si para defender sua tese.

Para alcançá-la, trabalhamos com o conceito de *ethos discursivo*, ou seja, a “imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário”. (CHARAUDEAU & MADINGUENEAU, 2008, p. 220).

O *corpus* da pesquisa se constitui de cem redações, integrantes da segunda fase dos vestibulares 2006 e 2007, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seu estudo preliminar revelou as ocorrências mais expressivas, que organizamos em categorias para focar na análise. São elas: os modalizadores, as pessoas do discurso e a seleção lexical.

Modalizadores são palavras ou expressões que indicam as intenções, sentimentos e atitudes do enunciador. Tais mecanismos se organizam, tradicionalmente, em deônticos e epistêmicos. O primeiro se refere aos valores de permissão, proibição, obrigação e volição.

Exemplos:

Ele *pode* fazer isso. (permissão)

Ele *tem de* fazer isso. (obrigação)

Ele *não pode* fazer isso. (proibição)

Eu *quero* que ele faça isso. (volição)

Já o segundo se relaciona ao campo do conhecimento e da crença diante de um fato, exprimindo diferentes graus de certeza. Castilho e Castilho (1993), em seu estudo sobre os advérbios modalizadores, dividem a modalidade epistêmica em três subclasses: os asseverativos, os quase asseverativos e os delimitadores.

Os asseverativos implicam um alto grau de adesão ao conteúdo enunciado, demonstrando que o falante o considera digno de crédito. Exemplo: *É certo que* ele fará isso.

Os quase asseverativos estabelecem um menor grau de certeza, i-sentando seu produtor da responsabilidade sobre a asserção. Exemplo: *Eu acho que ele fará isso.*

Já os delimitadores marcam os limites em que o enunciado pode ser considerado verdadeiro. Exemplo: *Atualmente, ele faz isso.*

Os autores em questão tratam, ainda, da modalidade afetiva, que envolve a emoção do produtor diante do conteúdo. Exemplo: *Infelizmente, ele faz isso.*

Outro fator observado no *corpus* foram as pessoas do discurso. De um modo geral, os manuais de redação prescrevem o uso da terceira pessoa do singular ou da primeira do plural. Aquela com o intuito de simular um discurso objetivo e impessoal, conferindo maior credibilidade ao texto. Esta para funcionar como plural de modéstia, compondo um sujeito coletivo, que compartilha suas ideias.

Apesar do veto desses compêndios à primeira pessoa do singular, deparamo-nos, na análise do *corpus*, com seu emprego, o que não configura, necessariamente, dano à encenação argumentativa, uma vez que o mesmo pode transmitir o *ethos* de alguém que se compromete com suas palavras, por exemplo, compondo uma eficaz estratégia discursiva.

No tocante à seleção lexical, observamos por meio das escolhas linguísticas dos vestibulandos sua formação ideológica, ou seja, a visão de mundo de uma dada classe social, reproduzida pela formação discursiva, que a materializa linguisticamente. Para Fiorin (2003, p. 32):

Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage linguisticamente aos acontecimentos. Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer.

Ecoar a formação discursiva do outro, nesse caso a voz institucional, inscrita na proposta de redação, ou a visão social vigente, pode se mostrar valiosa estratégia argumentativa, uma vez que promove uma identificação do interlocutor com o que está sendo defendido. Procuramos alcançar tal formação por meio da análise dos principais campos associativos relacionados aos temas das propostas. Segundo Bally (1940 *apud* ULLMANN, 1977, p. 500):

O campo associativo é um halo que circunda o signo e cujas franjas exteriores se confundem com o ambiente... A palavra *boi* faz pensar: 1) em “vaca,

touro, vitelo, chifres, ruminar, mugir” etc.; 2) em “lavoura, charrua, jugo”, etc.; finalmente 3) pode evocar, e evoca em francês, ideias de força, de resistência, de trabalho paciente, mas também de lentidão, de peso, de passividade.

Observemos o processo de construção do *ethos* na redação abaixo, tendo em vista as categorias linguísticas mencionadas.

Redação

LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL COM REDAÇÃO

Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2006

Nominavel Sorocaba,

a vida humana é importante quando se tem nomes. O que se diz de mil ou dois mil mortos em uma tragédia é sempre “que chato” ou “terminal”. Já na história triste aparecerão pessoas em prantos e chorados.

Dizer que os humanos valem mais que a vida no resto do planeta é errado, o mais saliente é o trade. Humanos não são nada sem a natureza, isso, o nome morto não choca ninguém. Mas se todos perecerem não haverá mais humanos para entrar em prantos.

Isso se esquecerem as atrocidades dos seres humanos. Melhor outro igual, é um terminal crime, matar um animal, é errado mas aceitável, já matar uma planta, ninguém nota. Tudo por falta de nome. Calhoun tem nome, se eles mudarem alguns entrarão em prantos.

Você, meu caro, preza a vida dos mortais, e não dos humanos. Com contatos para ensaios sobre a vida sem nome. E vemos que os personagens não têm valor algum. Seria como encerrar os rido - em concepção humana - sem rido.

Vale mais um nome que a vida? Espero que tenha notado que não. Capital e rido - na concepção geral - vale mais que qual quer nome. Não será triste o morte dos humanos pela tragédia natural, será a tragédia natural pelos nomes. Capital os seres com títulos reais se criam tais para inventar um valor ecológico, e despojar o valor vigente.

Prominencialmente,

um estudante

Trata-se de uma redação do exame vestibular 2006 da UERJ, cujo enunciado apresentava textos dos escritores José Saramago e Rubem Alves. Este demonstrava sua preocupação com a degradação do meio ambiente e defendia a necessidade de se preservá-lo; já aquele, embora admitisse a importância de se conservar a natureza, estabelecia o bem-estar humano como prioridade. O vestibulando deveria, então, escrever uma carta argumentativa destinada a um dos escritores, procurando convencê-lo da ideia oposta a por ele defendida.

Desse modo, no texto em questão, o enunciador defende duas teses em sua composição, explícitas em: “Dizer que os humanos valem mais que a vida no resto do planeta é errado, o meio ambiente é o tudo” (l. 5-6) e “A vida – na concepção geral – vale mais que qualquer nome” (l. 19-20).

A primeira atende ao enunciado da proposta de redação, introduzindo a discussão sobre os graus de importância da preservação da natureza e do homem.

A segunda encontra-se a serviço daquela, perpassando todo o texto a começar pelo vocativo provocador: “Nominável (sic) Saramago”. O neologismo *nominável* é, provavelmente, criado pelo desconhecimento do enunciador da palavra *nomeável*, cujo registro consta no VOLP (*Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*). Essa impropriedade lexical compromete a imagem do locutor.

Em seguida, critica a valorização da vida apenas quando personalizada por meio do nome: “a vida humana é importante quando se tem nomes” (l.1-2).

No segundo período, alude às supostas reações a mortos em tragédias: “O que se diz de mil ou dois mil mortos em uma tragédia é *sempre* ‘que chato’ ou ‘terrível’” (l.2-3). É interessante observar a gradação dessas respostas que vão do mesnosprezo, visto em “que chato” ao assombro, em “terrível” e, para, isentar-se desse pensamento atribui a um sujeito indeterminado pela terceira pessoa essa fala distante e fria. O modalizador asseverativo *sempre* é empregado para assegurar a certeza do dito.

Ao pesar a importância dos seres humanos e da natureza, cria um jogo antitético, no qual esta é associada ao *tudo* e aqueles ao *nada*. Em seguida, procura demonstrar o desdém dos homens em relação ao meio ambiente “Matar outro igual, (sic) é um terrível (sic) crime, matar uma

animal, (sic) é errado mas aceitável (sic), já matar uma planta ninguém (sic) nota” (l.10-2).

Atribui o adjetivo pejorativo *terrível* às mortes de seres humanos e o neutro *aceitável* à de animais. Já a frase *ninguém nota* traduz a indiferença reservada às plantas.

Assim, configurando uma imagem cruel para os homens, em geral e, deixando claro que seu pensamento diverge do deles, cria para si um *ethos* solidário, demonstrando que, ao contrário da maioria, ele se importa com o meio em que vive.

No decorrer do texto, outras escolhas lexicais reforçam esse efeito, caracterizando positivamente a natureza: *nobreza ecológica* (l.22), negativamente o homem: *atrocidades dos seres humanos* (l.10), e as consequências das ações destes sobre aquela: *tragédia* (l. 20-1).

Se, em princípio, o enunciador tece seus comentários na terceira pessoa em consonância com a impessoalidade da cena genérica das redações de vestibular, nos dois últimos parágrafos, seu texto ganha um tom mais pessoal.

Logo, estabelece um diálogo com o escritor: “*Você, meu caro*, preza a vida dos nomes, e não dos humanos, caso contrário (sic) faria ensaios sobre a vida sem nome. E *veras* (sic) que os personagens não terão valor algum” (l.14-6).

Ao usar o pronome *você*, ele inscreve diretamente seu interlocutor no discurso para, em seguida, empregar a expressão, *meu caro*, que traz um tom irônico, visto ficar claro que ele não estima o escritor e sua opinião. Dessa forma, constitui uma fala ameaçadora à face positiva do destinatário, não só pela crítica, mas pelo tom agressivo que lhe arroga, prejudicando sua imagem.

Os danos ao seu *ethos* também são causados pela escolha da pessoa discursiva. O uso da segunda pessoa do singular, em *veras*, demonstra a tentativa de usar uma linguagem que lhe parece culta para criar um *ethos* de erudição. Ao falhar, entretanto, em seu registro ortográfico, causa efeito contrário.

A incoerência é outro fator prejudicial. O enunciador acusa Sarago de prezar os nomes, não abrindo mão deles em seus ensaios, sob o risco de os personagens perderem seu valor.

Em *Ensaio sobre a cegueira* (2008), conhecido romance de José Saramago, ocorre justamente o contrário. Os personagens não são individualizados por nomes próprios, mas tão somente por epítetos, como *a mulher do médico e a rapariga dos óculos escuros*, por exemplo. Há, portanto, um problema de conhecimento de mundo que inutiliza o argumento do vestibulando.

Mais adiante, faz uma pergunta retórica: “Vale mais um nome que a vida? *Espero que* tenha notado que não” (1.18-9). O modalizador sublinhado indica um desejo permeado de ironia de que o interlocutor tenha compreendido seu ponto de vista. Igualmente irônica é a despedida neológica “nominavelmente”, em consonância com sua argumentação. Assim, erige um *ethos* irônico e agressivo.

Desse modo, procuramos demonstrar, neste recorte da pesquisa, a importância de se habilitar o aluno a utilizar conscientemente os recursos linguísticos para a construção de um *ethos* discursivo que corrobore o que ele intenciona comunicar, evitando uma discrepância entre o idealizado e o que realmente se manifesta em seu texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARTHES, Roland. *Sur Racine*. Paris: Editions du Seuil, 1963.
- CASTILHO, Ataliba T. de; CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP, 1993.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Ática, 2003.
- GOMES, Marcia de Oliveira. *O ethos discursivo nas redações de vestibular* – 2012. 196 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- UERJ. *Exame discursivo vestibular estadual 2006*. Disponível em: <http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2006/2006ed_lpi+red.pdf>.
- ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

O GOOGLE DOCS COMO FERRAMENTA COLABORATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fabiana Gomes Tavares (UNIGRANRIO)
Luciana Pimenta Constantino (UNIGRANRIO)
Luciane de Araújo Pereira (UNIGRANRIO)
Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)
solimar.silva@unigranrio.com.br

1. Introdução

Neste artigo, apresentamos brevemente como a ferramenta *Google Docs* e suas possibilidades de uso nas aulas de língua portuguesa, a fim de incentivar a leitura e a escrita colaborativas. Cada vez mais, é necessário que mergulhemos nesse novo oceano virtual de comunicação, em que as informações chegam cada vez mais velozmente. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) não pode acontecer apenas por “modismo”. No que se refere especificamente ao ensino de língua portuguesa, acreditamos ser necessária a integração das NTIC às aulas para desenvolvermos o letramento digital pleno de nossos alunos.

Com a oferta de várias atividades, principalmente aquelas dispostas no ambiente digital, é necessário que a escola encontre meios de incentivar o aluno a desenvolver o gosto pela leitura, ampliar sua proficiência leitora e melhorar sua expressão escrita através da produção de textos diversos.

Acreditamos que o ensino de leitura e escrita deva ser feita com base em gêneros discursivos variados. Aqui neste trabalho, por motivos de espaço e objetivos, abordamos o assunto de forma mais geral, sem mencionar exemplos específicos de textos que podem ser abordados no ambiente *Google Docs* para promover o debate, a escrita, a leitura e escrita de forma crítica e colaborativa, incentivando a interação entre os alunos na troca de opiniões, na construção de sentido e na elaboração de textos.

2. Leitura e escrita

O ato de ler e escrever caminham juntos, sendo difícil desassociá-los, pois um completa o outro. Um bom leitor, provavelmente, será um

bom escritor e, um bom escritor é um leitor crítico e analítico do que escreve.

A escrita desenvolveu-se como uma necessidade de comunicar ideias, emoções, manter registros etc., sejam esses registros pertinentes às atividades da comunicação verbal ou não verbal. São exemplos de registros a escrita demótica, utilizada pelos antigos egípcios para tratar assuntos do cotidiano, e a hieroglífica, utilizada pelos escribas egípcios para tratar assuntos religiosos e oficiais.

No que se refere à leitura de textos variados, atualmente, em nossas salas de aula, fazemos ecoar a voz de Foucambert (1994, p. 21), o qual afirma que “a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor de textos que circulam no social e não limitá-la a leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler”. Há uma grande oferta de textos, que incluem os livros literários, placas, charges, tirinhas, piadas, entre inúmeros outros, de caráter infinito, até o hipertexto no ambiente digital. Toda essa oferta reforça a necessidade da habilidade de leitura ser bem desenvolvida em nossos alunos.

A leitura está presente em todos os níveis educacionais da sociedade. Ela percorre desde a alfabetização até aos textos mais complexos nas universidades, tornando-se uma atribuição contínua de significado. Dessa forma, o leitor, seja criança ou adulto está em contínuo processo de aprendizagem dos significados, para chegar à idealidade do que está sendo apresentado pelos diferentes tipos de leitura.

Ao pensar na importância de os alunos adquirirem experiências leitoras, Silva (1992) diz que o professor pode conduzir esses momentos de experiência de forma bastante ampla, seja através de um livro-texto, com textos elaborados e mimeografados, através da discussão em grupos, pesquisas bibliográficas e de campo. Essas experiências também precisam passar pelo ambiente eletrônico, se pensamos na leitura como forma de acesso à cultura (digitalmente) letrada de nossa atualidade.

3. *Google Docs – uma ferramenta que permite a leitura e escrita de uma gama variada de textos*

O *Google Docs* é uma das ferramentas virtuais do *Google* que permite a criação de diferentes documentos, desde textos e imagens, *slides* e até vídeos. Podemos dizer que a diferença entre a utilização do *Google Docs* e a *Microsoft Office* está ligada à facilidade de armazenamento

dos trabalhos nele realizados, pois esta ferramenta os salva automaticamente, enquanto são editados. Em caso de falta de energia elétrica, esses documentos, que estavam em andamento, estarão guardados ao menos até os dez últimos segundos de uso. Nele, uma pessoa pode guardar tudo o que quiser, sem ocupar a memória do seu disco rígido. Além disso, pode-se compartilhar somente o que for necessário desejado. Uma das vantagens do *Google Docs* é que podemos acessá-lo de qualquer computador com acesso à internet, o que nos proporciona praticidade e rapidez.

Essa ferramenta pode contribuir para a formação de novos leitores e escritores, através da inserção de documentos textuais diversos (impressos, imagens, vídeos etc.) e facilidade de interação entre docente e discentes, ainda que não estejam no mesmo ambiente presencial.

O *Google Docs* apresenta alguns recursos que podem permitir uma leitura colaborativa para as aulas de língua materna, na qual tanto o professor como os alunos podem propor atividades, incluir textos para o debate ou compartilhar textos produzidos por eles.

Na visão de Araújo (2008, *apud* SOUSA, 2011) é preocupante a questão do uso da *internet* como otimizadora da vida das pessoas, pois envolvem questões comerciais e financeiras, o que amplia a distância entre rico e pobre, colaborando para a exclusão. Porém, o autor afirma que o ambiente virtual pode ser um espaço de aprendizagem proveitoso porque os professores podem utilizar diferentes “ferramentas” de ensino técnicas e pedagógicas. Ele cita, ainda, que o *Google Docs* é um bom exemplo de tecnologia gratuita a ser manuseada com finalidade didática.

Por fim, há várias razões pelas quais o professor de qualquer disciplina, pode escolher usar o *Google Docs*. Graça (2011) destaca alguns motivos. Segundo a autora, os trabalhos são salvos automaticamente enquanto editados, não havendo mais trabalhos perdidos; a ferramenta possui uma plataforma multifuncional com um programa simples e compatível com qualquer sistema operacional de computadores com acesso à internet; a colaboração à distância facilita o usuário compartilhar seus documentos de trabalho com outro usuário ou grupo, mediante o cadastro feito pelo proprietário do documento; pode-se importar e exportar os documentos em vários formatos de sistema operacional como, por exemplo, PDF, DOC, XLS, entre outros. Este recurso será útil quando o usuário quiser enviar um documento em que o receptor não possua o mesmo sistema operacional, facilitando a conversão do texto.

Amaral & Costa Amaral (2008, p. 17, *apud* SOUSA, 2011 *on-line*), afirmam que “os alunos conseguem não apenas personalizar as suas estratégias de aprendizagem, sentindo-se mais motivados, como também desenvolver novas estratégias de escrita e leitura nesse novo ambiente.” Assim, as novas tecnologias passam a ser uma ferramenta educativa que motiva os alunos e leva os professores a refletir sobre os processos de ensino aprendizagem.

4. Algumas propostas de leitura e escrita utilizando o Google Docs

A fim de ilustrar como o professor poderá utilizar a ferramenta *Google Docs* para trabalhar a leitura e a escrita com seus alunos em sala de aula, apresentamos a seguir duas atividades. A primeira apresenta o gênero charge e, a segunda, propaganda.

A figura 1, abaixo, apresenta uma charge, na qual lemos: “Aqui a folia não acaba!” e, acompanhada de sinais de música: “Mamãe eu quero! Mamãe eu quero mamar!!!!!!”. Entretanto, para entender o texto verbal, é necessário dialogar com o texto não verbal, o qual apresenta o Planalto Central e o Palácio do Planalto e muitos confetes, serpentinas e notas de dinheiro.

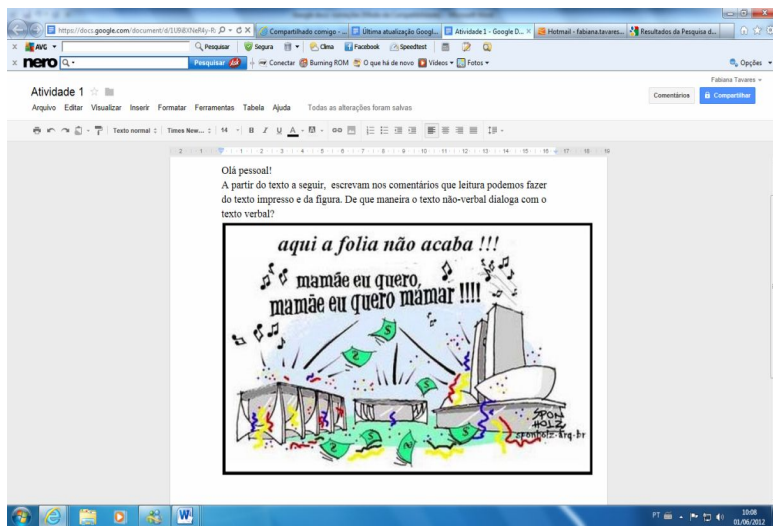


Figura 1: Proposta de leitura e escrita a partir de uma charge –
Fonte da imagem: <http://www.sponholz.arq.br>

O professor pode estimular a leitura crítica do aluno, pedindo que eles comentem, individualmente ou em grupos, de que forma o texto verbal e o não verbal dialogam; como o trecho da marchinha carnavalesca se relaciona com as imagens; em que sentido a palavra *folia* está sendo empregada; entre inúmeras possibilidades, incluindo o aluno manifestar sua opinião sobre a charge.

Os alunos podem fazer isso criando um documento de edição de texto no qual eles escrevem colaborativamente. Eles mesmos podem revisar, fazer alterações, optar por uma edição anterior do documento até a escolha da versão final.

Também é possível que os alunos troquem ideias através da ferramenta de *chat* antes de escreverem alguma coisa.

Como afirmarmos anteriormente, leitura e escrita estarão sendo trabalhadas simultaneamente. Ao ler e construir sentido para o que leu, os alunos estarão lançando mão da linguagem escrita para interagir com os demais colegas e expressar o que entenderam.

Ainda assim, o professor pode propor a escrita de gêneros específicos, ainda no ambiente do Google Docs, trabalhando a charge apresentada. Os grupos podem escrever uma carta a algum político expressando sua opinião e solicitando mudanças; eles podem criar uma charge criticando algum ponto de suas próprias cidades ou bairros; podem criar leis que poderiam ser aplicadas exclusivamente aos políticos etc.

A atividade a seguir, representada pela figura 2, é uma proposta de leitura com objetivo de estabelecer um diálogo intertextual entre as propagandas de uma rede de supermercados e os textos a que elas fazem alusão, geralmente títulos de filmes. Os alunos podem estar reunidos em pequenos grupos e, após a leitura das propagandas e descoberta dos títulos originais, podem criar suas propagandas com base em título de filmes ou músicas também.

Os alunos podem estar reunidos em pequenos grupos e, após a leitura das propagandas e descoberta dos títulos originais, podem criar suas propagandas com base em título de filmes ou músicas também.

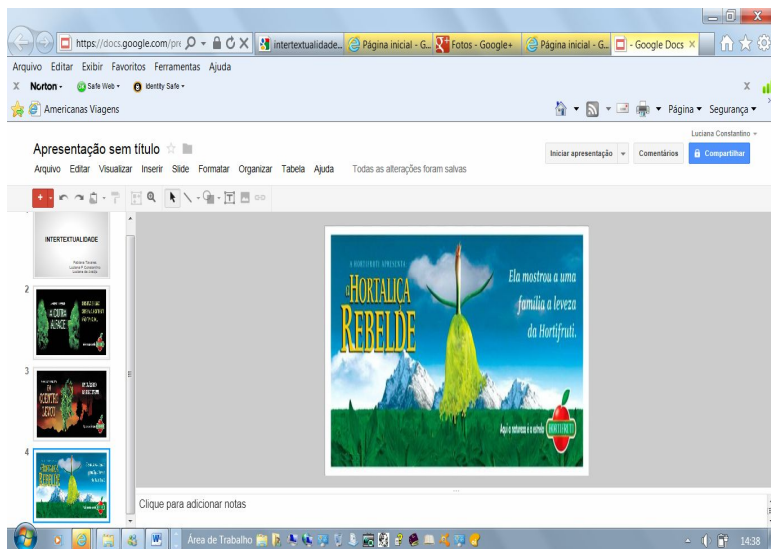


Figura 2: Proposta de leitura e escrita a partir de propagandas

Pode-se fazer uma competição em sala para as propagandas mais criativas, usando o recurso de criação de formulários que o *Google Docs* também oferece. Cada aluno votaria em um dos trabalhos e, posteriormente, o professor pode mostrar o resultado à turma, através de gráficos que a própria ferramenta já dispõe.

5. Considerações finais

Percebemos a relevância da contribuição do *Google Docs* para professores e alunos trocarem experiências, melhorando o desenvolvimento do hábito de leitura, juntamente com as novas tecnologias. A ferramenta facilita o redimensionamento de tempo e espaço. O professor pode utilizar as atividades como parte de suas aulas, no laboratório de informática, ou como tarefas que os alunos podem realizar juntos, porém, totalmente conectados à internet, sem sair de suas casas.

É preciso que nós, professores, conheçamos os mais variados recursos e escolhamos aqueles que mais se adequem aos objetivos de ensino de língua portuguesa. Desta forma, acreditamos que contribuiremos também com o letramento digital de nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAÇA, Rodrigo. *Cinco razões para usar o Google Docs*. Disponível em: <<http://blog.rodrigograca.com/2011/10/02/5-razoes-para-usar-o-google-docs>>. Acesso em: 02-05-2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da et al. *A leitura nos oceanos da internet - 2. ed.* São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, José Hipólito Ximenes de. *A apropriação do Google Docs para o ensino da redação por professores e alunos de uma escola pública de Ibiapina-CE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), 2011, UECE. Universidade de Sorocaba, 2011. Disponível em: <http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/50_JoseHipolito.pdf>.

O LABOR DISCURSIVO DO ENUNCIADOR DO GÊNERO DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: O ATO ÉTICO NA ATIVIDADE AUTORAL

Urbano Cavalcante Filho (USP/IFBA)
urbanocavalcante@usp.com.br e urbano@ifba.edu.br

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza.

(Mikhail Bakhtin)

1. Considerações iniciais

A noção de gênero discursivo, retomado das antigas retórica e poética, bem como as análises de gêneros diversos têm sido objeto de reflexão e estudo de inúmeras escolas e vertentes teóricas. Dentre os diversos estudiosos, dos mais diversos campos do saber, que vai desde a nova retórica até a abordagem sistêmico-funcional, da linguística de *corpus* até a reflexão bakhtiniana, passando pelos críticos literários, retóricos, sociólogos, cientistas cognitivistas, linguistas computacionais, professores, analistas do discurso, comunicadores, dentre tantos outros, o estudo dos gêneros foi uma constante temática que interessou aos antigos e tem a atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações, principalmente, dos estudiosos da linguagem (ROJO, 2008).

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. Não é possível realizar aqui um levantamento sequer das perspectivas teóricas atuais (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Dessa forma, com essa proposta de investigação⁶⁹, intenciono debater-me sobre o estudo dos gêneros. Dentre a infinidade de gêneros

⁶⁹ Este texto apresenta um recorte das minhas intenções investigativas preliminares constantes do meu projeto de doutoramento em Letras, no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Essa proposta de investi-

que estão em circulação na sociedade e que produzimos cotidianamente, na medida em que diversas são nossas atividades de linguagem, esta proposta de investigação tem como objeto de estudo o gênero divulgação científica.

Segundo Grillo, “A divulgação científica é uma prática discursiva em expansão na sociedade brasileira. A dificuldade em defini-la, seja como gênero discursivo, seja como discurso segundo – derivado do científico – deve-se em grande parte, à diversidade de esferas nas quais ocorre” (GRILLO, 2006, p. 1).

Partindo do pressuposto de que a divulgação do conhecimento científico é uma das características inerentes às sociedades democráticas, e sem desconsiderar que cada vez mais a democratização do conhecimento científico se faz necessária para que a sociedade saiba dos benefícios e das consequências das pesquisas científicas realizadas, essa esfera de atividade se manifesta como mecanismo possibilitador da divulgação desses conhecimentos entre os cientistas (por meio de publicações especializadas) e para o público geral (através da grande imprensa).

Considerando ainda, com base na metáfora do “fosso” existente entre os saberes científicos e os saberes cotidianos, onde o divulgador assume a função de árbitro e sua tarefa é diplomática, no sentido de estabelecer relações entre o mundo da ciência e o do cidadão comum (BENSAUDE-VICENTE, 2003, *apud* GRILLO, 2009, p. 147), minha intenção nessa investigação que ora se inicia é perceber como o sujeito divulgador da divulgação científica se constitui ética, dialógica e responsivamente na sua discursivização, enquanto estratégia de criar uma representação, um *ethos* científico de si próprio e de sua esfera de atuação.

Essa percepção só será possível analisando o enunciado dos gêneros da divulgação científica, pois acredito, aportado nas reflexões do círculo de Bakhtin que o enunciado concreto é o espaço de encontro entre a

gação visa a dar continuidade e ampliar os resultados obtidos na investigação desenvolvida no Mestrado em Letras: Linguagens e Representações na Universidade Estadual de Santa Cruz. Naquela empreitada, objetivei analisar a constituição e o funcionamento discursivo do gênero divulgação científica, observando-se que nessa prática discursiva, não há uma mera reformulação discursiva, como defendem muitos estudiosos, mas, essencialmente, a formulação de um novo discurso. Concluímos, portanto, que o trabalho do divulgador, ao contrário de ser simplesmente adaptação daquilo que foi formulado pelo discurso científico, é, antes de tudo, um verdadeiro trabalho discursivo, resultante de um gesto de interpretação, operado na ordem do deslocamento (CAVALCANTE FILHO, 2011), na constituição de uma nova discursividade.

língua e a realidade histórico-social: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2000, 282). Entendo, assim, que o enunciado concreto, lugar de manifestação do discurso, não se reduz a uma simples construção linguística para comunicação entre emissor e receptor; antes, ele representa um evento sócio-histórico situado. Assim, o sujeito enunciativo, além de não fazê-lo a partir do nada, age no âmbito de uma dada esfera de atividade, sob o prisma ético-dialógico.

2. Por que o ato ético na divulgação científica?

Voltar o olhar investigativo para as questões da divulgação dos saberes científicos, sua constituição, facetas, manifestações e desdobramentos constitui um trabalho pertinente justamente porque

insere a ciência no conjunto das manifestações culturais de uma sociedade, o que implica a sua incorporação em práticas situadas sócio-historicamente, o seu diálogo com outros produtos culturais, bem como a sua assimilação dialógica crítica entre os valores culturais dos cidadãos. Nesse processo de exteriorização, os conhecimentos científicos e tecnológicos entram em diálogo com os de outras esferas, sobretudo com a ideologia do cotidiano, mas também com as esferas artística, política, jornalística, etc. (GRILLO, 2008, p. 69).

Eis um terreno profícuo para se discutir a dimensão do ato ético de quem produz esse projeto de dizer. Buscar discutir, portanto, sobre o ato ético na prática discursiva de divulgação científica assenta-se na tentativa de trazer ao centro dos estudos da linguagem uma reflexão vinda da tradição eslava de pensamento em defesa de uma ética pautada na responsabilidade.

Fazer, então, essa reflexão buscando as ideias bakhtinianas e de seu círculo, significa pensar no agir concreto dos sujeitos num contexto sócio-histórico situado. Este é, portanto, o cerne do projeto do círculo: destacar essencialmente a individualidade, “entendida em fidelidade às propostas de Marx como a soma das relações sociais da vida do sujeito, e não como uma entidade submissa ao social nem subjetivista e autarquicamente autônoma com relação a ele: tornando-nos “eus” a partir dos outros eus, mas não somos cópias desses outros eus” (SOBRAL, 2009, p. 122).

Além disso, pensando o eu responsável pelo que digo, pensando o sujeito responsável pelo que enuncia para o outro, as instâncias do eu e

do outro no processo de interação verbal apresentam-se como reflexões importantes para o círculo, já que o círculo não vê o sujeito com solipsista,

senhor absoluto do seu próprio enunciado, inenso às influências do mundo, também não há nada parecido com um assujeitamento do sujeito, convertido em mero canal por onde escoam os discursos dos outros, mero porta-voz da palavra alheia. O que há é um sujeito historicamente situado que, imbuído de determinado querer-dizer, constrói seus enunciados a partir da relação com o outro, incorporando (consciente e/ou inconscientemente) a alteridade à arquitetura de seu discurso, ainda que as marcas não se evidenciem na superfície linguística dos enunciados (COSTA, 2009, p. 11).

É sobre esse caráter dialógico que pesam as reflexões bakhtinianas, pois o círculo não encara a questão do dialogismo apenas sob o prisma discursivo. Os aspectos discursivos “são derivados de sua dimensão filosófica como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos; o vir a ser está fundado na diferença” (SOBRAL, 2009, p. 123).

Insiro tal proposta de estudo na perspectiva da trans(meta)linguística: “Esses elementos são de natureza meta(ou trans)linguística: conseqüentemente, seu estudo ultrapassa a análise puramente linguística e a abordagem do gênero deve considerar os aspectos dialógicos e extralinguísticos da linguagem” (GRILLO; OLÍMPIO, 2006, p. 5).

Por isso, com essa reflexão, parto do pressuposto que o ser da linguagem é responsável pela enunciação e pelo ato ético que se realizam no mundo da vida. Nesse sentido, a enunciação do sujeito divulgador constitui-se com o seu agir ético/responsável por meio do qual a divulgação científica cumpre a finalidade à qual se destina: promover a aproximação dos saberes científicos do universo de referências do leitor, por meio da incorporação no seu fio enunciativo de operações e estratégias discursivas, como: a interdiscursividade, metadiscursividade, intertextualidade, o uso de esquemas ilustrativos entre outros. Marinho (2003) apresenta, em seu estudo, ainda, as estratégias do uso das aspas, da alusão, das citações, notas de rodapé e referências bibliográficas. Ainda pensando na responsabilidade do agir ético do sujeito enunciador, pautado na sua intencionalidade de estabelecer a interação entre o universo da ciência e o do leitor, podemos observar, na recontextualização das informações sobre ciência, alguns procedimentos da ordem do linguístico-discursivo específico como a expansão, redução e variação (CATALDI, 2003, 2007, 2009). Acredito e defendo, ainda que no campo da provisoriedade, já que estou em fase germinal da investigação, que a postura e-

nunciativo-discursiva operada pelo sujeito corresponde a um ato responsivo por meio do qual o projeto da esfera da divulgação procura afirmar sua posição criando e legitimando uma (auto)representação de atividade de difusão do conhecimento, com partilha social do saber, assumindo seu caráter informativo e educativo, e também operando técnicas que operacionalizam seu intento sociodiscursivo.

Assinale-se que esses procedimentos não se dão a apreender exclusivamente por traços visíveis na superfície linguística, mas resultam da combinação de elementos verbais e extraverbais na configuração do projeto divulgativo; pois, embora tenha como fonte o discurso científico, a elaboração de sua nova discursividade, através de suas estratégias discursivas, funcionamentos discursivos, formas de realização do projeto enunciativo, de sua arquitetura, sempre relacional, são num só tempo estáveis e instáveis, objetivos e subjetivos, cognitivos e práticos, textuais e discursivos/genéricos, e são de responsabilidade de seu locutor, que responderá eticamente pela sua elaboração, já que é determinado por concepções próprias de produção e difusão. Sem contar que esses recursos variam conforme os parâmetros contextuais, tais como a situação comunicativa, as características de seu interlocutor e, acima de tudo, dos propósitos de quem produz o texto.

3. Dos fios teóricos: o ato ético no projeto enunciativo-discursivo, dialógico e autoral na divulgação científica

Como já afirmei de início, minha investigação toma como referencial teórico basilar as orientações propostas pela teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, por entendermos que os postulados por ele abordados respondem satisfatoriamente às inquietações que motivam tal empreitada investigativa.

Início a reflexão do pressuposto teórico escolhido para esse trabalho salientando a importância da contribuição do círculo ao se pensar “a respeito da natureza da enunciação e dos gêneros do discurso, ou seja, a maneira como as condições de produção condicionam e são condicionadas pelos aspectos enunciativos” (GRILLO, 2003, p. 1), pois, para a reflexão bakhtiniana, a classificação das formas de enunciação apoiam-se na classificação das formas de comunicação verbal, que são determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992).

Em seus escritos, Mikhail Bakhtin (2003a) focaliza sua reflexão no caráter social dos fatos de linguagem. Nessa perspectiva, observa-se que Bakhtin pretere a oração como unidade de análise de comunicação verbal, visto que o ato comunicacional, enquanto atividade social, é marcado pelo diálogo, pela possibilidade de interação. Dessa forma, o enunciado é encarado como produto da interação verbal, determinado tanto por uma situação material concreta como pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma dada comunidade linguística. Com isso, é perceptível, em suas abordagens, a presença de um componente social, já que o enunciado de um falante é precedido e sucedido pelo de outro. Essa é uma posição defendida por Bakhtin (2000), ao tratar a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais e estruturais. Com essa noção, Bakhtin ratifica a concepção de encarar a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal.

Em seu ensaio de 1979, publicado originalmente em russo, Bakhtin aponta os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”⁷⁰ e que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Dessa forma, o teórico estende os limites da competência linguística dos sujeitos para além da frase na direção dos “tipos relativamente estáveis de enunciados” e do que ele chama “a sintaxe das grandes massas verbais”, isto é, os *gêneros discursivos*, com os quais temos contato e nos quais vivemos imersos desde o início de nossas atividades de linguagem.

Então, amparados na concepção bakhtiniana, os gêneros discursivos não devem ser concebidos apenas como fôrma, e que, portanto, possam ser distinguidos pelas suas propriedades formais (embora os gêneros mais estabilizados possam ser “reconhecidos” pela sua dimensão linguístico-textual), pois não é a forma em si que “cria” e define o gênero:

⁷⁰ Não devemos entender com essa noção do gênero como um tipo de enunciado que Bakhtin esteja se referindo a noção de tipo como de sequências textuais, mas devemos entendê-lo como uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituem historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes.

Os formalistas geralmente definem gênero como um certo conjunto específico e constante de dispositivos com uma dominante definida. Como os dispositivos básicos já tinham sido previamente definidos, o gênero foi mecanicamente compreendido como sendo composto desses dispositivos. Dessa forma, os formalistas não apreenderam o significado real do gênero (MEDVEDEV, 1928, *apud* FARACO, 2003, p. 115).

Com isso, confirmamos que o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais.

Outro conceito importante ao se falar de gênero é a noção de esfera, por constituir uma alternativa ao pensar as especificidades das produções ideológicas. “A noção de esfera remete sempre a uma realidade social plural, isto é, à diversidade de manifestações da atividade discursiva humana e de seus modos de organização em uma dada formação social.” (GRILLO, 2006, p. 3). Esse conceito de esfera foi, por sugestão da autora, associado à categoria de *campo*, já que

os campos dão conta da realidade plural da atividade humana, ao mesmo tempo que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros (GRILLO, 2006, p. 2).

É nesse contexto que identificamos o gênero em termos de atividade autoral, que, por um lado responde ao projeto do coletivo (no âmbito do gênero) e ao projeto individual (referindo-se aos recursos e dispositivos dos gêneros). Por isso que o gênero não pode ser pensado fora da esfera, já que é esta que procede o recorte sócio-histórico-ideológico do mundo; nas palavras de Sobral, “uma espécie de ‘instituição’, de modalidade relativamente estável de relacionamento cristalizado entre os seres humanos, por definição de cunho sócio-histórico” (SOBRAL, 2009, p. 8). Assim, ratificamos o entendimento dos gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem e refratam as determinações das esferas da comunicação discursiva.

Os gêneros, juntamente com seus enunciados, constituem a concretização do projeto de dizer de seus autores. Grillo nos lembra de que Bakhtin, em *O problema do texto em linguística, em filologia e em outras ciências humanas* (BAKHTIN, 2003b) discorre, em diversas passagens, sobre o autor como equivalente a sujeito falante/escrivente do enunciado, tomado como princípio representador que se constitui em uma relação tríade, dialogando com os autores dos enunciados anteriores e com os autores dos enunciados-resposta presumidos.

Considerando, portanto, a autoria do sujeito falante/escrevente, na divulgação científica há uma especificidade relacionada aos enunciados-fonte das reportagens. O leitor está diante de um texto que, embora tomando-o como um todo, resulta de entrevistas, consultas a *sites*, leitura de obras científicas etc., cujas vozes são apagadas em benefício da voz do sujeito locutor/autor do texto. Entendemos, assim, o quanto é complexa a responsabilidade de o divulgador, em sua atividade autoral, realizar seu ato sócio-histórico concreto, na criação de uma totalidade de sentido maior do que a junção dos elementos que resultam em sua construção.

Dessa forma, a atividade do divulgador é vista nessa pesquisa como elemento crucial no projeto enunciativo dos textos de divulgação científica. Trata-se de uma atividade em que o sujeito só se constitui a partir do “outro”:

... um sujeito [...] sendo um *eu-para-si*, condição de formação da identidade subjetiva, é também um *eu-para-o-outro*, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido: só me torno eu entre outros eus. [...] trata-se do inacabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas: os seres só se completam na relação com outros seres, porque nenhum ser pode ver em si mesmo todos os aspectos que o constituem, cabendo essa tarefa aos outros (SOBRAL, 2009, p. 123).

Pensar o sujeito, portanto, é pensar sua ação, que é realizada dentro do princípio dialógico num contexto sócio-histórico dado. São decisões tomadas em sua vida concreta, o que caba por legitimá-lo como um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro, que, com seu excedente de visão, sente-se habilitado para estabelecer relação que vai do intradialógico ao interdialógico, num processo permanente e contínuo de constituição e conhecimento de si e do outro, já que o sujeito é um ser *em sendo*, o ser como essência não existe.

Portanto, o sujeito, encarado como agente que toma decisões em sua vida concreta, o faz no contexto da ação, envolvendo os elementos sócio-históricos que formam o contexto mais amplo e sempre interativo, bem como o princípio dialógico, em referência à interação, interdiscursividade constante do seu ato enunciativo.

Tomar o estudo da enunciação da divulgação científica sob o terreno do dialogismo significa dizer, conforme Grillo e Olímpio (2006), que ele é condição do sentido que se produz por meio da compreensão responsiva dos interlocutores, isto é, não há sentido fora da intersubjetividade e das relações dialógicas: “Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se

contataram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele” (BAKHTIN, 2003a, p. 382).

As relações dialógicas, enquanto objeto da translíngua, se manifestam entre os enunciados e no seu interior. Em resumo, todos os aspectos constitutivos do enunciado são de natureza dialógica (GRILLO, 2006, p. 5). Por isso advogamos, respaldados nas reflexões do círculo, que as esferas de comunicação discursiva e os gêneros do discurso é que determinam as relações dialógicas. O conceito de relações dialógicas apresenta-se como elemento nuclear na reflexão do projeto bakhtiniano. Para Costa (2010), as relações dialógicas estão para o discurso assim como as relações lógicas concreto-semânticas estão para a língua, e enquanto estas representariam o objeto da lingüística, aquelas constituiriam o objeto dessa nova disciplina, a metalingüística, dedicada ao estudo da lingüagem na sua dimensão discursiva (COSTA, 2010, p. 819-820).

O sujeito ao enunciar (e ao enunciar ao outro) trava “diálogos” retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos. Afinal de contas, reagimos ao que foi dito/feito ou “antecipamos” o que poderá vir a ser dito/feito. Na produção enunciativa, o sujeito age/diz a partir de escolhas, sendo o responsável pelo que fez/disse/faz/diz e como fez/disse/faz /diz.

Ao tratar da enunciação do projeto de dizer dos textos de divulgação científica, buscaremos o estudo das relações discursivas em virtude dos traços que a definem e a caracterizam, sistematizados por Grillo (2006a), a saber: 1) as relações dialógicas são de natureza semântica; 2) as relações dialógicas ocorrem entre enunciados concretos: “É o novo tipo de relações semânticas, cujos membros só podem ser enunciados integrais” (BAKHTIN, 2003b, p. 330); 3) por trás dos textos enunciados estão sujeitos concretos, integrais, responsivos, inconclusos, inacabados, os quais só podem ser compreendidos por meio do diálogo e não explicados como na relação pessoa e objeto. As relações dialógicas são, portanto, relações pessoais, isto é, “vínculos semânticos personificados”; 4) as relações dialógicas do enunciado pressupõem ainda um superdestinatário entendido como “instância superior de compreensão responsiva que possa deslocar-se em diferentes sentidos” (BAKHTIN, 2000, p. 333). Essa instância garante que todo enunciado busca uma resposta que ultrapassa o destinatário imediato e previsto; e 5) a produção/recepção do enunciado tem uma dimensão valorativa (e aqui acrescentamos também a dimensão ética).

É nessa conjectura dialógica que o sujeito age ético-responsivamente no processo interacional, já que o ato ético é realizado pelos sujeitos concretos, em suas relações sociais intersubjetivas. É por meio do ato ético que o sujeito reconhece e é reconhecido.

Sobral (2008, p. 224), ao tentar entender a filosofia bakhtiniana do ato ético, afirma que ela se refere à “responsividade ética aos outros sujeitos. Para Bakhtin, ‘não há álibi na existência’, e os atos do sujeito, sejam ou não voluntários, são responsabilidade sua, ou melhor, ‘responsabilidade’ sua, isto é, responsabilidade pelo ato e responsividade aos outros sujeitos no âmbito das práticas em que são praticados os atos”.

É com base ainda na reflexão proposta por Sobral (2005) que afirmamos que o agir do sujeito refere-se aos planos ético e estético. O primeiro trata-se do agir no mundo, ligado de modo direto com a realidade; já o segundo diz respeito à reflexão elaborada, ao acabamento. O autor ainda reflete a questão mostrando que a experiência de cada sujeito é mediada pelo agir em determinado contexto, acompanhado de avaliação. Afinal de contas, a entonação avaliativa, bem como a responsividade ativa constituem ingredientes necessários ao ato no processo enunciativo em geral, e no da divulgação científica, em particular.

4. Considerações finais

Nessa proposta de pesquisa, meu foco constitui destacar o ato do sujeito divulgador como único, mesmo que este compartilhe com todos os outros atos numa dada estrutura. É minha intenção destacar, ainda, o papel do sujeito como agente responsável por seus próprios atos, não podendo, dessa forma, “apresentar um álibi” que o isente da responsabilidade perante si e o outro. O que diz ou o que faz, seja voluntariamente ou não, são responsabilidade sua. Nesse sentido, a linguagem é responsável pela enunciação dos atos éticos.

É o entendimento dessa dimensão do ato ético que pretendemos entender e analisar as operações que o sujeito realiza para produzir o ato: a realização enunciativa, dialógica, responsiva, nos textos de divulgação científica.

Assim, destaco o ato do sujeito divulgador como único, mesmo que este compartilhe com todos os outros atos numa dada estrutura. Vislumbro, ainda, o papel do sujeito como agente responsável por seus próprios atos, não podendo, dessa forma, “apresentar um álibi” que o isente

da responsabilidade perante si e o outro. O que diz ou o que faz, seja voluntariamente ou não, são responsabilidade sua. Nesse sentido, a linguagem é responsável pela enunciação dos atos éticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermentina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p. 307-336.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad.: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e Jorge, 2005.

CATALDI, C. *Los transgênicos em la prensa española: uma proposta de análisis discursivo*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2003, 409 p. (Tese de Doutorado)

_____. A divulgação da ciência na mídia: um enfoque discursivo. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. *Gênero discursivo, mídia e identidade*. Viçosa: Edufv, 2007, p. 155-164.

_____. A ciência na mídia impressa: a divulgação debate sobre transgênico. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. *Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade*. Viçosa: UFV, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009, p. 43-63.

CAVALCANTE FILHO, U. *A constituição e o funcionamento discursivo do gênero divulgação científica*. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações). Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus/BA, 2011.

COSTA, L. R. *Dialogismo e responsividade no discurso da SBPC: análise de editoriais da revista Ciência Hoje na década de 1980*. Dissertação

(Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

_____. Dialogismo e responsividade no discurso da SBPC: análise de editoriais da revista *Ciência Hoje. Estudos Linguísticos*, n. 39, v. 3, São Paulo, 2010, p. 818-831.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

GRILLO, S. V. de C. A estreita convivência entre notícia e anúncios na página dos jornais. *INTERCOM – Revista Brasileira de Comunicação*, v. XXVI, n. 1, São Paulo: USP/ECA, 2003, p. 47-64.

_____. Divulgação científica na esfera midiática. *Revista Intercâmbio*, vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

_____; OLIMPIO, A. M. Gêneros do discurso e ensino. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n. 8, p. 379-390, 2006.

_____. A metalinguística: por uma ciência dialógica da linguagem. *Horizontes*. V. 24, n. 2. Bragança Paulista, 2006a, p. 121-128.

_____. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. *Alfa: Revista de Linguística*. São Paulo 52 (1): p. 57-79, 2008.

_____. Scientific American Brasil: esquemas ilustrativos e divulgação da ciência. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 145-155. 2009.

MARINHO, M. *O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de língua portuguesa*. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a10.pdf>>. Acesso em: 15-02-2012.

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

ROJO, R. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. O ato 'responsível', ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum: Estudos da Linguagem*. Londrina, n. 11/1, 2008, p. 219-235.

_____. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *BIOETHIKOS*. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 3(1), p. 121-126, 2009.

_____. *Elementos para a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de autoajuda*, 324 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL/PUC-SP, 2009.

O LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Márcia Maria Lima Candido (UNIGRANRIO)
marcia.maricosta@gmail.com

1. *Introdução*

O presente artigo pretende propiciar reflexões sobre a conquista do livro didático de espanhol na escola pública, pois este avanço se tornou um desafio para alguns educadores. Por um lado, pode-se dizer que é o reflexo da valorização da língua espanhola na formação dos estudantes contribuindo para o desenvolvimento de uma visão mais ampla do mundo e como um suporte na construção de textos nas aulas. Apresentando-lhes outras expressões culturais e novas formas de pensar e interagir, expressas nos diversos gêneros em circulação.

Considerando o livro didático como um apoio auxiliar para suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos, é importante ressaltar que alguns professores de língua espanhola da rede estadual do Rio de Janeiro, muita das vezes só podem contar com 50 minutos por semana para utilizar o livro, explorar os textos e as atividades. Nesse sentido, vale ressaltar que o compromisso do aluno em aprimorar seus conhecimentos é muito importante para o sucesso da aula. Um tipo de aula eficiente com determinado grupo pode não ter o mesmo resultado com outro.

Dessa forma, pode-se dizer que a prática profissional deve ser pensada em relação ao público alvo, pois o professor cumpre um papel fundamental. É como um mediador no processo de ensino aprendizagem, incentivando o intercâmbio de experiências entre os alunos e criando espaços para a construção conjunta de saberes na sala de aula.

Ao longo de sete seções, será possível refletir também sobre o ensino de língua materna e a aquisição do espanhol como segunda língua, a partir das noções da linguística aplicada.

2. *Ensino de língua materna*

Ao ensinar português aos falantes dessa língua, alguns educadores se perguntam “Para que ensinar português a falantes nativos de Portu-

guês?” De acordo com Travaglia (2005, p.17), o ensino de língua materna se justifica pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos falantes da língua (leitor / ouvinte / escritor) ou seja, a capacidade do falante usar adequadamente a língua nas situações diversas de comunicação. Acredita-se que este desenvolvimento deve ser compreendido como uma capacidade progressiva do ato verbal se adequar as situações de comunicação.

Desse modo, Travaglia (2005, p. 17), ressalta que a competência comunicativa faz referência a duas outras competências: linguística e textual. Pode-se definir competência linguística, como a capacidade que tem todo usuário da língua de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, expressões consideradas próprias e típicas da língua em questão. Vale ressaltar que a sequência de orações, frases é aceitável como uma construção da língua. Considerada uma capacidade de gerar um número infinito de frases gramaticais com base nas regras da língua.

Segundo Travaglia (2005, p.18), a competência textual é a capacidade de produzir e compreender textos. Nesse sentido, percebe-se a importância de propiciar o contato do educador com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa. Desta forma, faz-se necessário a “abertura da aula à pluralidade dos discursos”. Sendo assim, será possível realizar a tão falada abertura da escola à vida, ou seja, a integração da escola à comunidade.

Portanto, se a comunicação surge por meio de textos, pode-se dizer que, o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa. Isso, corresponde então ao desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2005, p. 18).

Travaglia (2005, p. 19) ressalta que alguns professores de LM estão preocupados em conduzir o aluno ao domínio da língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua. Acredita-se que, por razões de natureza política, social e cultural, essas preocupações sejam importantes a serem alcançadas pelo ensino fundamental e médio. Assim, pode-se afirmar que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como sua forma escrita, são estruturas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de interação comunicativa.

Para Bagno (2002, p. 75), o ensino de língua deveria refletir sobre os valores sociais atribuídos a cada variante linguística. Focalizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de

modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística oral ou escrita, estará sempre condicionada a uma avaliação social, positiva ou negativa. Segundo Bagno (2002, p. 75 e 76):

Se, num trabalho escrito, por exemplo, encontramos usos linguísticos condenados pela gramática normativa, vamos ter a honestidade e o bom senso de reconhecer que a NP tradicional oferece apenas uma das possibilidades de realização dos recursos existentes na língua, uma possibilidade que além de única é também carregada de traços de obsolescência que provoca no falante nativo um estranhamento quase semelhante ao provocado por um enunciado em língua estrangeira.

Faz-se necessário, que o professor explique com base em estudos linguísticos, a origem e o funcionamento das formas linguísticas consideradas informais, que ensine as regras que direcionam cada uma delas. Isso contribuirá para deixar claro que as opções alternativas a regra da gramática normativa não são incoerentes nem confusas. Muito pelo contrário, seguem normas tão lógicas quanto as que governam a língua padrão.

Da mesma forma, Travaglia (2005, p. 19) acredita que em diferentes tipos de situações deve-se usar a língua de modo diversificado. Portanto, segundo os autores Bagno (2002, 75) e Travaglia (2005, p. 19), não cabe o argumento de ensinar apenas a norma culta porque o aluno já domina as demais. Acredita-se que isso não é verdade, uma vez que o educando, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que tem domínio.

3. *Língua estrangeira: objeto de estudo da LA*

No Brasil, nas últimas décadas os encontros de *linguística aplicada* têm incluído em suas programações, sessões que tratam especificamente da natureza de LA. Vale ressaltar que é uma área que começa em 1940, com o interesse em desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial com enfoque na área de ensino/ aprendizagem de línguas, na qual até hoje tem grande importância. Pode-se dizer que essa área se inicia como resultado dos avanços da *linguística* como ciência no século XX, construindo-se como um estudo científico no ensino de línguas estrangeiras.

De acordo com Menezes (2009, p. 26), a LA surgiu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e

hoje se configura como uma área responsável por uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, ou seja, de novos modelos de pesquisa e de novas perspectivas sobre o que é ciência. Menezes (2009, p. 26) afirma que:

existem três visões: ensino e aprendizagem (ex.: trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira), aplicação de linguística (ex: investigações sobre os princípios e parâmetros da gramática gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira) e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (ex.: estudos sobre identidade)

Com base nas três visões citadas por Menezes (2009, p. 27), acredita-se que o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, isto é, no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua. Pode-se dizer, até mesmo em qualquer outro contexto em que tenham questões pertinentes a linguagem.

Para Moita Lopes (1996, p. 13), a linguística aplicada também é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes). Vale ressaltar que muitos projetos existentes em LA estão centrados em quatro áreas: ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE), ensino/aprendizagem de língua materna (LM), educação bilíngue e tradução. Nesse sentido, é importante destacar, que a linguística aplicada não está restrita somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução, o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo.

Desse modo, percebe-se que fazer pesquisa pode ser uma forma de repensar a vida social, pois, a *linguística aplicada* é considerada por Moita Lopes (1996, p. 7) e Menezes (2009, p. 26) uma área centrada na resolução de problemas da prática do uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, a preocupação é com os problemas de uso da linguagem situados na práxis humana.

4. Perfil dos estudos em LA na aquisição de L2

A pesquisa da área do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil está baseada em informações teóricas advindas principalmente da linguística. Sendo assim, o estudo de língua estrangeira pode ser caracterizado como subárea de LA.

A pesquisa na área de ensino- aprendizagem de línguas é baseada na investigação do produto da aprendizagem, ou seja, a abordagem a ser investigada constitui uma hipótese sobre o processo de ensinar e aprender línguas a ser testada em sala de aula.

Os alunos são submetidos a testes, para aferir o produto final da aprendizagem, cujos resultados são tratados estaticamente de modo à estabelecer relações de causa e efeito entre a hipótese testada (tratamento experimental) e o produto de aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se a importância do professor de línguas conhecer a teoria da linguagem para sistematizar o assunto ensinado, porém, antes de tudo, o educador deve ser um pesquisador dos problemas de aquisição de uma LE com aprendizes reais, num contexto institucional. Nesse sentido, acredita-se que o estudo das questões ligadas ao ensino não se reduzia apenas à aplicação de descrições ou teorias linguísticas. Portanto, é possível observar o foco de interesse na realidade do ensino, voltando-se para a constatação prática de necessidades específicas do ensino e do aluno (CORACINI, 2010, p. 29).

Os programas de pós-graduação começaram a surgir na segunda metade da década de 1970, incentivando pesquisas em linguística aplicada, como as investigações sobre a leitura em língua estrangeira a partir da prática observada em sala de aula. As dissertações, já se mostravam preocupadas com o processo de aprendizagem. Assim, surgiram estudos sobre interlínguas que utilizavam a análise de erro; pesquisas sobre a aquisição de segunda língua que se valiam de estudos de caso longitudinais, e estudos experimentais sobre leitura em língua estrangeira. Considerando, um verdadeiro objeto da linguística aplicada e não apenas aspectos linguísticos do ensino e do aprendizado de línguas (MOITA LOPES, 1996, p. 30).

Desse modo, a pesquisa na sala de aula de línguas, nesse contexto, visa ao processo do ensinar e aprender. Moita Lopes (1996, p. 90) assim descreve:

pesquisa de diagnóstico – centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado em sala de aula;

pesquisa de intervenção – Investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula.

Considerando os dois tipos de pesquisa, é possível ressaltar uma valorização do uso de abordagens qualitativas de natureza etnográfica. Nesse sentido, é possível observar uma preocupação com o aspecto hu-

mano, social na composição da disciplina. Portanto, muitas são as disciplinas que estudam questões que podem orientar a pesquisa sobre os problemas de uso e da aprendizagem de uma língua estrangeira em contextos específicos.

Para Coracini (2010, p. 9), a sala de aula e o aluno, sempre estiveram no centro das preocupações dos linguistas. Pode-se dizer que as pesquisas no Brasil, em linguística aplicada, se voltaram para a sala de aula, observando o que acontece dentro das quatro paredes, lugar onde só era permitida a presença de alunos e professores ou de um supervisor. Assim, a pesquisa se voltou efetivamente aos sujeitos da sala de aula: educadores e alunos. Moita Lopes (1996, p. 29), também ressalta que a maior parte das pesquisas que são realizadas em linguística aplicada no Brasil estão condicionadas às questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula, incluindo, portanto, aspectos de ensino/aprendizagem de línguas entre o aprendiz e o professor. Enfim, deve-se considerar o vínculo da pesquisa em aquisição de LE aos conceitos que consolidam a linguística aplicada como área de estudos científicos, no que diz respeito à aplicação, principalmente por partir de fatos reais, ou seja, vivenciados em sala de aula.

5. *A conquista do livro didático de espanhol na escola pública*

Considerando o livro didático como uma das ferramentas de apoio para o professor de línguas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico com a distribuição de livros consumíveis aos alunos. Vale ressaltar que a entrega desses livros foi uma novidade para os alunos de ensino médio. Sendo assim, pode-se dizer segundo Coracini (2010, p. 114) que o livro didático costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático usado pelos educadores de língua espanhola.

O Programa Nacional o Livro Didático PNLD – já existe há dez anos, porém só em 2011, que o componente curricular língua estrangeira moderna foi incluído e, a partir deste ano cada aluno recebeu em sua escola um livro de espanhol acompanhado de um CD de áudio que propõe atividades que exigem uma significativa competência linguística. Dessa forma, acredita-se que não há dúvida de que é uma conquista para o ensino de língua espanhola nas escolas públicas, pois reflete a valorização do papel da língua estrangeira na formação de indivíduos dotados de consciência social, criatividade e mente aberta para conhecimentos no-

vos, contribuindo para construção de uma nova forma de pensar e ver o mundo (OCEM, 2006, p. 90).

A escolha dos livros didáticos, de acordo com o *Guia do PNL D* (2011, p. 9), foi um processo sigiloso e cuidadoso. Pode-se observar no contexto escolar que as coleções selecionadas refletem o caráter educativo da aprendizagem de uma língua estrangeira, dando ao estudante a oportunidade de uma nova forma de comunicação e expressão, ou seja, conhecer sobre si mesmo e sobre as culturas locais e globais. Desse modo, pretende-se propiciar aos alunos o acesso à informação, abrindo-lhes novas possibilidades de conhecimento do mundo nele desenvolvendo uma consciência mais crítica e livre.

De acordo com o *Guia do PNL D – 2011*, cada coleção vem acompanhada de um manual do professor que, além de respostas para as atividades propostas, há sugestões de como os educadores podem explorar os exercícios e ampliar o trabalho com os temas propostos através de indicações de leituras, fontes de consultas bibliográficas e webgráficas. Há também a recomendação de que os professores façam uma leitura das resenhas das coleções selecionadas para que possam avaliar e escolher a coleção mais adequada para a realidade em que atuam.

Sendo assim, vale ressaltar que o Programa Nacional do Livro Didático (2012, p. 7) incluiu na área de linguagem, Códigos e suas tecnologias, o componente curricular língua estrangeira moderna para o segmento do ensino médio atendendo a LDB 9394/96 com o objetivo de garantir que as línguas estrangeiras componham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica. Este perfil é delineado pelo modo como cada disciplina participa da preparação básica para o trabalho, para a cidadania e até mesmo o aprimoramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, pautando-se sempre em valores éticos e humanos.

Segundo as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006, p. 92), o valor educacional da aprendizagem da língua estrangeira assume o compromisso de ir muito além de capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos. Vale lembrar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* também ressalta que

A aprendizagem da língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (PCN, 1998, p. 15).

Nesse sentido, pode-se dizer que os parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, constituem documentos de referências bibliográficas nas coleções selecionadas pelo Guia de Livros Didáticos – PNLD e também servem para nortear a reflexão e investigação no que tange ao ensino/aprendizagem de LE no Brasil oferecendo meios à (re)elaboração do currículo escolar e de seu projeto pedagógico.

6. Livro didático: um desafio para o professor de língua espanhola

Nessa seção pretende-se discutir o desafio do educador de língua espanhola da rede pública do RJ diante do livro didático e como fazer deste desafio uma ferramenta de mediação na construção de textos nas aulas de LE.

A primeira observação a ser feita é que o ensino de língua espanhola, muitas das vezes não é visto como elemento importante na formação do educando, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, essa disciplina hoje não tem lugar privilegiado, sendo ministrada como disciplina de matrícula facultativa, como parte integrante do currículo escolar, sendo obrigatória a sua oferta pela unidade escolar de acordo com a Portaria Seeduc/Sugen nº 174 de 26 de agosto de 2011.

Deve-se considerar também a carga horária reduzida dos tempos de aulas em algumas escolas. Poucas instituições de ensino médio tem 1h e 40 minutos de aula, na maioria das vezes, como acontece com o horário noturno, são apenas 40 minutos por semana. Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições os objetivos não serão alcançados, pois, a proximidade linguística entre o espanhol e o português às vezes permite que o estudante brasileiro leia e compreenda, ao menos de maneira parcial, textos em língua espanhola. Vale ressaltar que, além desses fatores outros contribuirão para o sucesso ou fracasso do ensino de espanhol. O interesse do aluno é fundamental neste processo de aprendizagem.

Acredita-se que o professor de língua espanhola tem conquistas ou obstáculos com a chegada do livro didático de espanhol. Nesse sentido, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p.109) enfatizam o ensino de línguas estrangeiras baseada em uma visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais. Deste

modo, percebe-se a necessidade de valorizar a interação que ocorre no ambiente escolar e o papel do educador, que deve mediar e promover na sala de aula, situações de interação entre os alunos e dos alunos com o objeto de conhecimento (os conteúdos). Partindo dessa perspectiva será possível propiciar aulas de qualidade com o livro didático por meio dos textos e das atividades considerando que o aluno da escola pública consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir diversos tipos de textos.

Sendo assim, é possível ressaltar que nas coleções selecionadas o trabalho com a leitura e a comunicação oral e escrita é entendido como um conjunto de práticas culturais contextualizadas, que considera e valoriza as diferenças e especialidades locais/regionais do contexto de aprendizagem. Dessa forma, percebe-se que o professor poderá através dos textos e das atividades conduzir o educando a refletir sobre o lugar que ocupa na sociedade e sobre as diversas formas possíveis de ver e compreender a realidade que o cerca.

Essa perspectiva é essencial para a compreensão da proposta das OCEM (2006, p. 110) com relação ao trabalho com a comunicação oral, leitura e prática escrita que, segundo destaca o documento, já não devem ser entendidas como partes da concepção de quatro habilidades (produção oral e escrita e compreensão oral e escrita), mas sim na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas. Nesse sentido, pode-se dizer que nenhum livro didático substituiu o professor, porém a escolha de um bom material de apoio para o trabalho pedagógico do professor e do aluno contribui para o aprimoramento da qualidade de ensino.

Para Coracini (2010, p. 32), é essencial criar situações para que o aluno, mesmo em LE, vivencie a pluralidade de significados de um texto diferente. Diante disso, vale destacar que o aluno deve saber também que há sentidos previstos para um texto. Na situação de sala de aula, uma leitura prevista com certeza é a do professor que através das atividades didáticas que propõe, direciona o sentido que o aluno deve atribuir ao texto (CORACINI, 2010, p. 90). Nesse processo, valorizam-se as experiências pessoais e o conhecimento prévio do aluno, que, dessa forma poderá participar da construção dos sentidos do texto.

É possível observar nas coleções selecionadas que a leitura é trabalhada com o objetivo de proporcionar a interação do aluno – leitor com o texto, o autor e o contexto. Nesse sentido os textos orais e escritos dos

mais diversos gêneros poderá proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre as várias práticas discursivas.

Assim, o professor através do livro didático poderá propiciar condições para que o aluno se engaje discursivamente no mundo em que vive, contribuindo para ampliar suas informações sobre os povos falantes do espanhol e, ao mesmo tempo, o conhecimento que tem de si e de seu universo social. Como se pode observar o livro didático pode ser considerado uma ferramenta de mediação no processo de construção de textos, pois a diversidade de textos permite ao aluno tomar consciência das características típicas de determinados gêneros e perceber como eles são flexíveis e dinâmicos.

7. *Considerações finais*

De modo geral acredita-se que as propostas de trabalho com o livro didático de espanhol poderá fomentar o respeito pela diversidade, pois as coleções selecionadas propõe a visão de língua como manifestação de uma cultura (ou de várias culturas), o que cria mais possibilidades para a inclusão linguística dos alunos, aspecto essencial para a construção de sua cidadania e para a sua própria inclusão no contexto mundial contemporâneo.

Dessa forma, vale ressaltar a importância do professor de línguas ter conhecimentos dos estudos linguísticos para sistematizar o assunto a ser estudado e ser um pesquisador dos problemas de aquisição de linguagem em LE, para entender as possíveis dificuldades dos alunos no processo de ensino aprendizagem da língua espanhola.

Sendo assim, o livro didático poderá propiciar aulas produtivas, pois o embasamento teórico é essencial para o professor conduzir as suas aulas e buscar estratégias para usar os textos do livro como apoio para a construção de textos. Vale lembrar que o sucesso do livro didático também dependerá do interesse dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.

GUIA de livros didáticos: PNLD 2011: língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GUIA de livros didáticos: PNLD 2012: língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

ORIENTAÇÕES curriculares nacionais para o ensino médio. Língua-gens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; SILVA, Marina Morena dos Santos e; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. *Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>.

PARÂMETROS curriculares nacionais: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; PILAR, Roca Maria del. (Orgs.). *Linguística aplicada, um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

PORTARIA SEEDUC/SUGEN: número 174 de 26 de agosto de 2011

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

O NOME *MARIA*, SEUS ENVOLVIMENTOS E DESENVOLVIMENTOS

Maria Lucia Mexias-Simon (CiFEFiL-USS)

maria.mexias@uss.br

Fátima Niemeyer da Rocha (USS)

fatimaniemeyer@uol.com.br

Sonia Maria da Gama Malcher (UFPA)

Ana Carolina Martins Ishizaka (USS)

Cassiane Gonçalves dos Santos (USS)

1. *Apresentação*

Tratamos, no presente trabalho essencialmente de:

- A sobrevivência do nome outrora muitíssimo usual “*Maria*”;
- A possível sobrevivência da motivação religiosa na escolha desse antropônimo;
- As junções insólitas das invocações a Nossa Senhora (no dizer católico) a outros prenomes que não “*Maria*”.
- As preferências por determinadas invocações a Nossa Senhora, em diversas regiões brasileiras.

2. *Pressupostos teóricos*

A respeito do tema abordado, o que, em linhas gerais, se observa é que certos antropônimos guardam um significado simbólico ou etimológico, porém nenhum deles expressa qualquer tipo de relação significativa que os distinga dos nomes comuns como uma classe. Numa análise linguística, o que se pode registrar é terem os nomes próprios função vocativa, quando se interpela o ouvinte, e função referencial, quando se alude a terceiras pessoas, presentes ou ausentes no cenário. Atendem, assim, às funções apelativa – uma vez que solicitam, ao menos, a atenção do ouvinte –, e referencial, descritiva. Acredita-se que, quando os homens começaram a descobrir maior rendimento no trabalho compartilhado, descobriram também a necessidade de estabelecer sons reconhecíveis como interpelações ou referências a seus companheiros de trabalho.

Para Cassirer, o nome seria uma evolução ou involução de nomes *a posteriori* atribuídos em homenagem, ou por motivação explícita por fatos religiosos, ou características físicas ou comportamentais. Com o afastamento de tais motivações, passou-se a ter maior liberdade, surgindo criações inéditas, ou modismos trazidos pela mídia, resultando em nomes quase únicos, fato cada vez mais generalizado em nossa região. A nossa pesquisa abordou, então, essa presença da diacronia na sincronia, no cruzamento da linguística com outros ramos do saber.

Os nomes fazem parte integrante do que se apresenta ao outro. Fazem parte, portanto, da *máscara*. Aderem a seus portadores, confundindo-se, assim, nomes e nomeados, fato nem sempre levado em conta no ato da escolha dos nomes, ao menos em nossa cultura. Procura-se uma suposta eufonia, uma homenagem nem sempre devida e da qual, às vezes, o nomeador se arrepende. Normalmente, carrega-se o nome pela vida inteira, restando o recurso a alcunhas, abreviaturas, na tentativa de suavizar um nome não muito agradável. Frequentemente, em vão buscamos encontrar justificativas para escolha de tal ou qual nome, pela grande quantidade de nomes criados pelos genitores, no desejo de originalidade.

Os nomes pessoais são, portanto, com muita frequência, considerados como sendo algo mais que casos de convivência social. A escolha do nome para o recém-nascido e o ritual do registro são levados na mais alta conta, em inúmeras sociedades, da antiguidade aos dias de hoje. “Se, antigamente, o nome era uma coisa viva, por estar pleno de significação, são hoje desprovidos de qualquer sentido, podendo, no entanto, tornarem-se instrumento de poder e de coerção. Adquirem vida própria dependendo da herança cultural, social e financeira de quem os têm e impõem-se como meio de força àqueles que, desavisadamente, estorvam a passagem dos indivíduos que nomeiam”. (OLIVEIRA & MEXIAS-SIMON, 1999).

O problema das relações entre nomes próprios e comuns não é o da relação entre significação e denominação. Significa-se sempre, seja ao outro, ou a si mesmo. Nunca se nomeia, antes, classifica-se o outro, se o nome que lhe é dado é função das características que possui; ou classifica-se a si próprio, quando, acreditando-se dispensado de seguir uma regra, nomeia-se o outro, livremente, ou seja, em função do gosto e da personalidade de quem nomeia. E, na maior parte das vezes, fazem-se as duas coisas ao mesmo tempo. Cada um revela, através de sua escolha, o caráter de suas preocupações e os limites de seu horizonte.

A escolha de prenomes vem se mostrando cada vez mais criativa e diversificada, em prejuízo de critérios religiosos, de homenagens e, até mesmo de eufonia. Esse fato demonstra crescente individualismo do brasileiro, e, ao mesmo tempo, uma ilusão de que, adotando-se um nome "americano" o nomeado será transportado, ao menos ideologicamente, ao "american way of life". Revela perda de autoestima nacional, enquanto os nomes tradicionais portugueses são tidos como nomes de "pobres". As combinações são insólitas, reunindo nomes totalmente criados a nomes religiosos, para que não se percam nem a proteção extraterrena, nem o direito à originalidade. Será demonstrado ocorrer esse fenômeno no Norte e no Sudeste do Brasil.

Além de vocativos e referenciais, são também, os nomes, índices de pertinência a uma coletividade mais ou menos ampla (família, clã, tribo), uma vez que as coletividades possuem regras para nomear, o que torna os nomes reconhecíveis como habituais num dado grupo, associando o portador do nome a esse mesmo grupo. Nesse ponto, nomear os seus membros é uma das formas de a comunidade manipular, controlar a natureza que a circunda, o que inclui manipular uns aos outros. É, o ato de nomear, algo que se cria e se transmite às gerações mais jovens, como mediação entre pessoas e coisas. Da mesma forma, se transmite a maneira de usar instrumentos da vida cotidiana, não sendo a manipulação das coisas muito diferente da manipulação das relações sociais. O emprego tido como *adequado* de uma ou outra forma de manipulação (cumprimentar, usar os talheres, comportar-se em determinadas ocasiões sociais) caracteriza o indivíduo como adulto, como amadurecido para, por sua vez, transmitir a outros as normas assimiladas de mover-se no ambiente, de mover o ambiente, inclusive gerando e nomeando novos membros.

Apresentam-se, aqui, duas teorias: uma afirma serem os nomes próprios vazios de significado, meros marcadores do discurso, próximos das interjeições. Outra sustenta possuírem, os antropônimos, um referente, sendo um signo linguístico completo, uma vez que *indicam* a pessoa de quem se fala, o *assunto*. Nesse ponto, tem-se a questão dos nomes mitológicos, literários, históricos, com sua carga metafórico-emocional, suas associações positivas e negativas, aproximando-os dos nomes comuns, já que formam até derivados (força hercúlea, fome pantagruélica, atitude maquiavélica, teoria marxista, colégio teresiano). Essas associações nem sempre estão claras para todos os falantes que as empregam; provêm, por vezes, de repetições mais ou menos mecânicas, o que nos leva de volta à questão do *significado* dos antropônimos.

Seja como for, o nome próprio é uma convenção extremamente importante. Em algumas culturas, confere mesmo poder e prestígio ao seu portador. Mesmo entre nós, esse fato pode ser registrado, em relação a certos sobrenomes, positiva ou negativamente famosos.

Na formulação dos nomes, os brasileiros são muito criativos, desafiando os dicionários onomásticos.

Este estudo, relacionado ao uso dos antropônimos, não está estritamente preso a discutíveis explicações da Etimologia, em que pese a importância dessa ciência, no conhecimento da relação da linguagem com seus usuários.

Temos, aqui, a consciência de que, como já se falou, o xenismo ser uma questão de mais cedo ou mais tarde, de maior ou menor grau de habitualidade, de maior ou menor adaptação fonológica e/ou gráfica à língua de adoção. Nosso objetivo prende-se a *motivos*, fundamentados ou não, para a adoção do nome “Maria”, com inspiração religiosa, ou não, assim como a adoção das diversas invocações a Maria, mãe de Jesus, com maior ou menor grau de conscientização, e as combinações dessas invocações com nomes *únicos*. Em suma, pesquisa-se, aqui a motivação na escolha de prenomes.

No âmbito das teorias psicológicas, a motivação é o fator que desperta, mantém e dirige o comportamento de uma pessoa para certo objetivo ou meta. (PENNA, 2001, p. 20) Os motivos estão ligados a situações específicas e, de acordo com Hebb (*apud* PENNA, 2001, p. 21), representa uma tendência inerente à pessoa como um todo para ativar o comportamento de modo seletivo e organizado, variando quanto ao tipo de comportamento resultante ou ao tipo de estimulação a que a pessoa responde, podendo despertar, inclusive, uma conduta de aproximação em relação a outras pessoas.

De certo modo, os motivos definem nosso contato com o meio em que vivemos, incluindo o prazer de conviver com o meio circundante. Enquanto para Nissen (*apud* PENNA, 2001, p. 21-22) a motivação envolve um abaixamento dos limiares de resposta da pessoa diante de certos estímulos, produzindo alterações substanciais nas suas reações em relação ao meio, para White (*apud* PENNA, 2001, p. 58) a função biológica do motivo de efetuação (que tem sua única origem no cérebro, não tem uma reação consumatória específica e não é recompensado pela redução de tensão ou estímulo) é alcançar competência no tratar com esse meio ambiente.

Na perspectiva de uma das mais difundidas teorias sobre motivação, Maslow (*apud* PENNA, 2001, p. 61) propôs que os motivos estão relacionados à satisfação das nossas necessidades, que ele hierarquizou em cinco níveis: necessidades básicas ou fisiológicas (de alimentação - fome e sede -, de sono e repouso, de abrigo - do frio e do calor -, o desejo sexual etc., que já nascem com o próprio indivíduo e estão relacionadas com a sobrevivência e com a preservação da espécie), necessidades de segurança (ou de estabilidade, inclui a busca de proteção contra a ameaça ou privação, a fuga ao perigo), necessidades de amor e relacionamento (ou sociais, inclui a necessidade de associação, de participação, de aceitação por parte dos companheiros, de troca de amizade, de afeto e amor), necessidades de estima (relacionadas com a maneira pela qual a pessoa se vê e se avalia, inclui os desejos de respeito próprio e de reconhecimento por parte dos outros) e necessidades de realização pessoal (ou autorrealização), inclui os desejos de crescimento pessoal e da realização de todos os objetivos pessoais). Para ele as necessidades não satisfeitas são os motivadores principais do comportamento humano. No entanto, a ordem das necessidades não é, obrigatoriamente, a mesma para todos os indivíduos; tampouco ela se revela a mesma nas diferentes faixas de idade.

Por seu turno, Woodworth (*apud* PENNA, 2001, p. 58) aponta para a importância da necessidade de percepção, pois a nossa vida de relação é dominada pelo prazer de ver, de ouvir e de entender, ou seja, de conviver com o meio circundante. E Murray (*apud* PENNA, 2001, p. 64) organizou uma lista de 20 necessidades básicas: de humilhação, de realização, de afiliação, de agressão, de autonomia, de contrarreação, de defesa, de deferência, de dominação, de exibição, de autodefesa física, de autodefesa psíquica, de altruísmo, de ordem, de entretenimento, de rejeição, de sensibilidade, de sexo, de apoio e de compreensão. Cada necessidade é acompanhada de um sentimento ou emoção e tende a utilizar certos métodos para satisfazer sua inclinação.

Os motivos podem, por outro lado, estabelecer o nível de desempenho do indivíduo no futuro, como definido por Dembo e Hoppe (*apud* PENNA, 2001, p. 53) com o conceito de nível de aspiração, que determina o nível de desempenho futuro, em uma tarefa familiar, que um indivíduo julga poder atingir em face dos resultados já atingidos por ele em ocasiões anteriores.

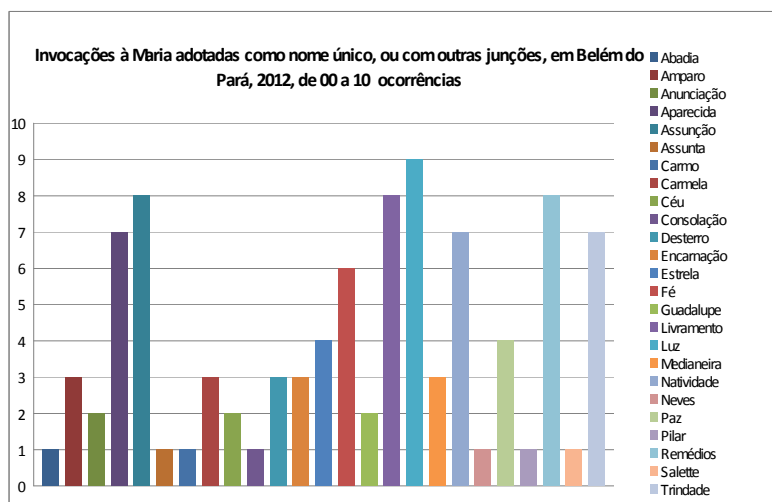
E McClelland (*apud* PENNA, 2001, p. 28) chama a atenção para os motivos de realização e de afiliação. Os motivos de realização apoiam atividades centralizadas na competição bem-sucedida, tendo em vista os

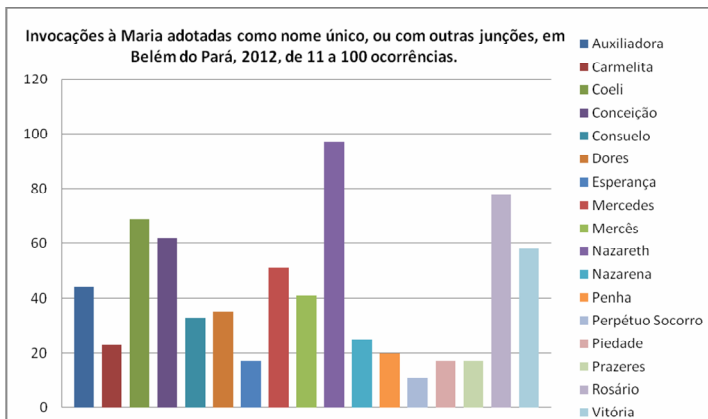
padrões de excelência aplicados aos desempenhos da pessoa, padrões esses que se estruturam tanto em função de modelos externos quanto, principalmente, em função de níveis de aspiração estabelecidos pela própria pessoa. E os motivos de afiliação sustentam atividades orientadas para a busca de contato físico, de comunicação interpessoal, de estabelecimento e preservação de relações positivas de afeto, bem como pelo desejo de ser querido e aceito dentro da comunidade.

3. Análise dos dados

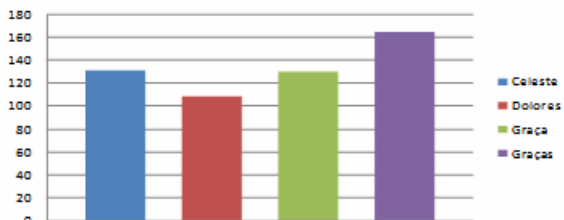
Com base em pesquisa realizada nas “Telelistas”, nas cidades de Belém do Pará e de Campos de Goitacazes, contabilizaram-se os nomes de invocações à Maria, mãe de Jesus, precedidos do seu próprio nome, ou em outras junções. Essas cidades foram escolhidas por se localizarem, uma, quase no extremo norte do Brasil; outra, em nossa Região Sudeste. As capitais da Região Sudeste são muito populosas, o que tornaria a pesquisa por demais extensa.

3.1. Sobrevivência dos nomes das invocações de Maria e suas variações – Gráficos

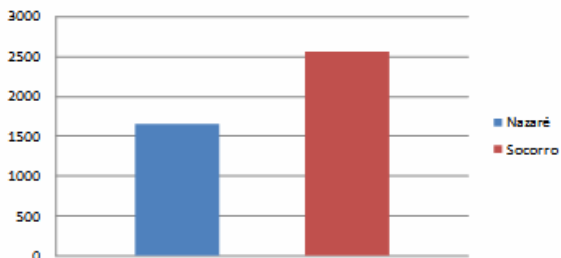




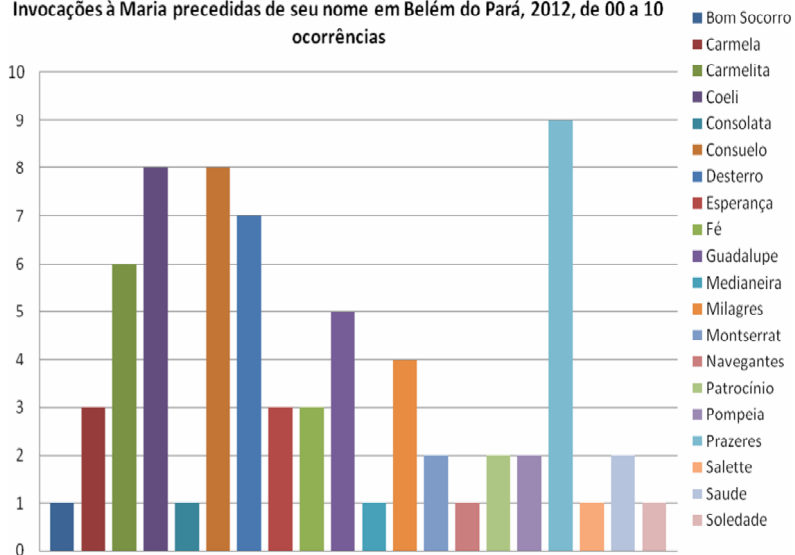
Invocações à Maria adotadas como nome único, ou com outras junções, em Belém do Pará, 2012, de 101 a 200 ocorrências.



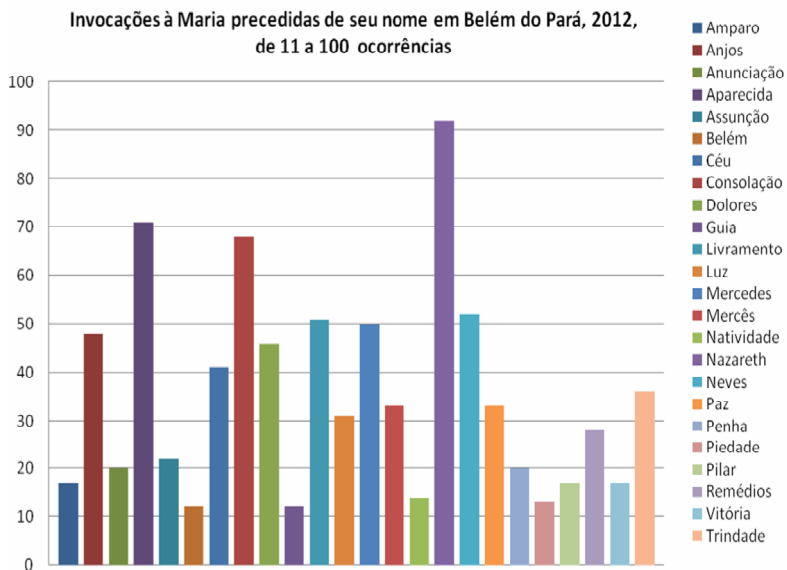
Invocações à Maria adotadas como nome único, ou com outras junções, em Belém do Pará, 2012, de 1000 a 3000 ocorrências.

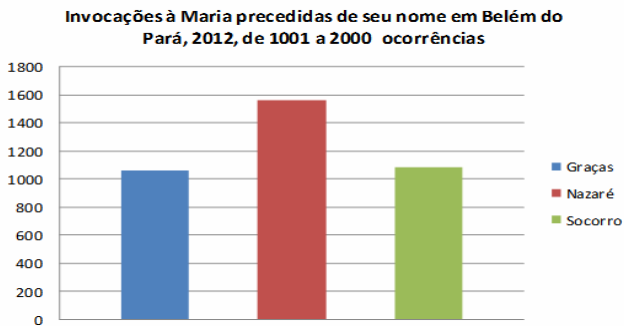
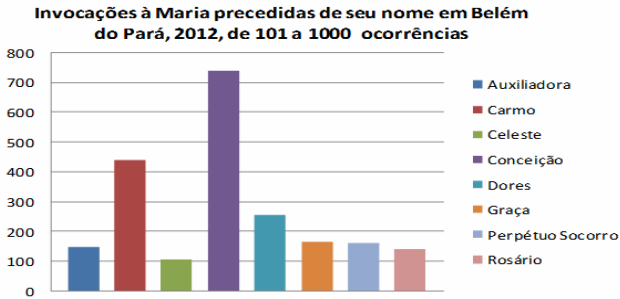


Invocações à Maria precedidas de seu nome em Belém do Pará, 2012, de 00 a 10 ocorrências

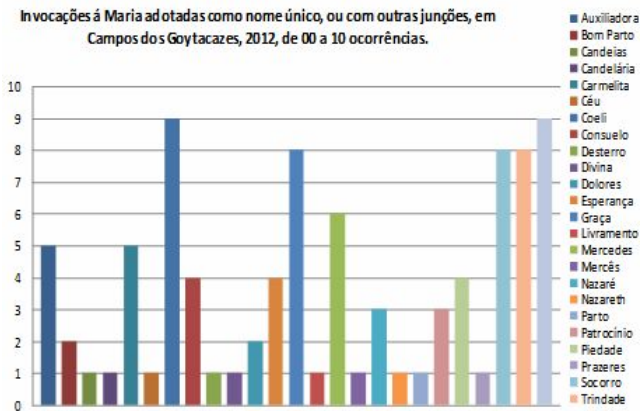


Invocações à Maria precedidas de seu nome em Belém do Pará, 2012, de 11 a 100 ocorrências

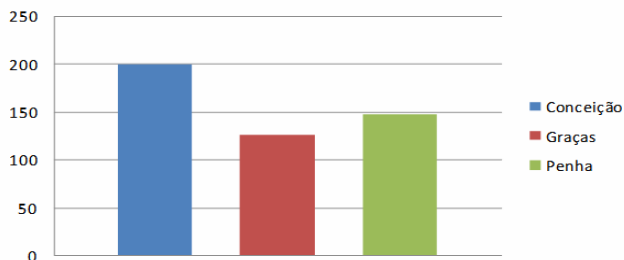




3.2. Sobrevivência dos nomes das invocações de Maria e suas variações - Campos dos Goytacazes- Gráficos



**Invocações à Maria precedidas de seu nome em
Campos dos Goytacazes, 2012, de 101 a 200
ocorrências**



Como se pode observar, há forte preferência por determinadas invocações. Esse fato se explica por devoções locais, com base em fatores históricos, como construção de igrejas, monumentos e casas religiosas, ou relatos de visões e de milagres, comprovados ou não. Pode-se concluir que os nomes de invocação à Maria ainda gozam de grande prestígio, embora nem sempre acompanhados do nome da mãe de Jesus, podendo ser anexos a nomes criativos, não se abrindo mão, nem da originalidade nem da proteção mariana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- COSERIU, E. El plural em los nombres propios. In: _____. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 1973.
- OLIVEIRA, Aileda M.; MEXIAS-SIMON, M. L. *O nome do homem*. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 1999.
- PENNA, Antonio Gomes. *Introdução à motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.
- SAUSSURE, F. *Cours de linguistique general*. Génève: [s/e., s/d.].
- ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Bárbara Andrade de Sousa (UFJF)
barbaraandrade.letras@gmail.com

1. Introdução

Podemos considerar inegável que um dos fatores atuantes no processo de aprendizado de uma língua estrangeira seja o fator motivacional. Segundo Boruchovitch (1999) (*Apud* CAVENAGHI, 2009), existem evidências de que sub-rendimentos ou fracassos no processo de aprendizado de uma língua estrangeira podem não provir de incapacidades cognitivas, mas podem ser determinados por fatores motivacionais. Da mesma forma que a desmotivação pode levar a um resultado não satisfatório, um quadro contrário a este pode resultar em sucesso e bom desempenho no aprendizado de uma língua estrangeira.

Partindo deste pressuposto, neste trabalho é o que se propõe verificar a partir das respostas de alunos de um curso livre de língua inglesa a um questionário aplicado em sala de aula. Eles deveriam responder sobre que motivações eles tiveram e qual foi o papel desempenhado por essas motivações no seu processo de aprendizado, ou seja, quais eles acreditam ser as consequências de serem motivados intrinsecamente ou terem sido motivados extrinsecamente, se consideram terem essas consequências aspectos negativos ou positivos e como isso influenciou no seu aprendizado. O curso livre em que a pesquisa foi realizada se trata de uma associação Brasil-Estados Unidos, que localiza na cidade de Juiz de Fora, portanto a língua estrangeira aqui tratada será o inglês americano. A análise aqui proposta consiste da comparação das respostas a essas questões para posteriores considerações acerca da motivação e o aprendizado de língua estrangeira segundo o universo pesquisado.

Neste trabalho, usamos o termo *aprendizado* pelo fato de o ambiente pesquisado tratar-se de sala de aula, ambiente de aprendizado formal, não desconsiderando que os alunos tenham outros meios e ambientes de contato com a língua inglesa. Aqui tratamos língua estrangeira como uma língua aprendida depois da primeira, ou seja, aquela que o falante já possui.

2. A motivação

Segundo Balaguer e Atienza (1994, *apud* CAVENAGHI, 2009), “motivação é o desejo de iniciar e persistir numa atividade. É o ‘motor’ de todos os comportamentos. Sem motivação não há ação.” Para Bzuneck (2004, *apud* CAVENAGHI, 2009), “a motivação ou motivo é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”. Desta forma, a motivação é responsável pelo “porquê” das pessoas decidirem fazer alguma coisa; por quanto tempo elas desejam sustentar determinada atividade e em que grau irão sustentar a atividade.

Em relação à aprendizagem de línguas, uma definição de motivação é a de Gardner (1985, *apud* CAVENAGHI, 2009), que define motivação como “a combinação do esforço aliada ao desejo de alcançar a meta de aprendizagem de língua, somando-se atitudes favoráveis diante da aprendizagem de língua”.

Para avaliarmos o papel da motivação no processo de aprendizado de uma segunda língua, primeiramente é necessário fazer a distinção entre *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca*. Para Deci e Ryan (2000, *apud* CAVENAGHI, 2009), a motivação era “um constructo unitário variando apenas em sua quantidade” e, investigando sobre a qualidade da motivação, os autores diferenciam a *motivação intrínseca*, que diz respeito a “um comportamento motivado pela atividade em si, pela satisfação em realizar tal atividade”, da *motivação extrínseca*, que diz respeito a “um comportamento que busca fins instrumentais como alcançar recompensas ou evitar punições”.

Para Deci (2000, *apud* GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004), os comportamentos intrinsecamente motivados seriam independentes de consequências operacionalmente separadas porque, nesse caso, a realização da atividade seria a própria recompensa. Além disso, propôs o conceito de necessidades psicológicas básicas – as necessidades de competência, de autonomia e de se sentir parte de um contexto – apontadas como determinantes do comportamento intrinsecamente motivado. A motivação extrínseca abrange diferentes tipos de motivação como a regulação intencional, a autodeterminação e o controle externo. Da motivação intrínseca para a extrínseca, ocorre mudança na percepção do *locus* de causalidade, isto é, as pessoas deixavam de perceber suas ações como internamente guiadas para se sentirem externamente comandadas.

A motivação *intrínseca* pode ser caracterizada desta forma:

- Associada ao prazer pela atividade;
- Associada ao progresso pessoal;
- Valoriza o esforço, a aprendizagem e a competência;

A motivação *extrínseca* pode ser caracterizada desta forma:

- Associada a fatores externos à atividade: status social, ego, comparação com os outros, prêmios, reconhecimento/elogios;
- Valoriza o resultado e as suas consequências.

É a partir dos conceitos de motivação *extrínseca* e *intrínseca* que se dará a análise proposta neste trabalho.

3. *A pesquisa*

O questionário que os estudantes deveriam responder consistia de 18 questões discursivas, de modo que as respostas pudessem ser avaliadas mais qualitativamente. As questões consistiam de perguntas acerca dos fatores motivacionais envolvidos no processo de aprendizado destes alunos e acerca da influência destes fatores no seu aprendizado. 32 responderam ao questionário aplicado, sendo estes estudantes do nível avançado do curso: 13 alunos do segundo nível avançado, 11 do terceiro e 8 do quarto e último nível avançado. Os alunos tem faixa etária de 14 a 29 estão em contato com a língua inglesa através do curso acerca de 5 ou 6 anos. Foi escolhido o nível avançado do curso para pesquisa para que pudessem ser entrevistados alunos que já possuem um maior conhecimento da língua e que possam demonstrar um tempo maior de contato com a mesma, deste modo sendo capazes de analisar suas motivações e os efeitos das mesmas em seu processo de aprendizado. As diferentes respostas aqui tratadas podem corresponder a diferentes alunos ou podem ser de um mesmo aluno que afirmou ter mais de um tipo de motivação e mais de um efeito destas.

Quando perguntados sobre as motivações para começar a fazer o curso de inglês, as motivações apontadas foram:

Intrínsecas:

- Interesse/gosto pela língua;

- Interesse de ampliar conhecimento.

Extrínsecas:

- Possibilidade de crescimento profissional;
- Foram obrigados pelos pais;
- Foram positivamente incentivados pelos pais.

Os alunos que receberam incentivo dos pais afirmaram ter sido este de extrema importância para seu aprendizado, pois:

- Foram incentivados a persistir no curso pelos pais;
- Os pais demonstraram a importância de saber uma segunda língua;
- Os pais mostraram que o aprendizado poderia ser prazeroso;
- Os pais deram apoio financeiro;
- Os pais fizeram despertar curiosidade e gosto sobre a língua;
- O fato de os pais matricularem cedo no curso facilitou o aprendizado.

Também se encontram entre as motivações extrínsecas:

- Incentivo dos professores
- Influência da mídia
- Incentivo de amigos e outros

Quando perguntados se os alunos gostavam de inglês, todos que chegaram ao nível avançado responderam positivamente. Quando questionados por que gostavam, as respostas foram:

Dos alunos cuja motivação era intrínseca:

- Interesse em jogos, seriados, música, livros e filmes em inglês;
- Identificação com a língua e cultura americanas;
- Facilidade para aprender;

- Por entender sites em inglês;
- Por conseguir se comunicar ao viajar.

Dos alunos cuja motivação era extrínseca:

- Porque aprender o inglês era um desafio;
- Conscientização da importância de saber uma segunda língua;
- Porque gostava do curso e dos professores;
- Por conseguir se comunicar ao viajar;
- Por entender sites em inglês.

Quando perguntados sobre como avaliavam sua fluência, comunicação e expressão em língua estrangeira, as respostas foram:

- Dos alunos cuja motivação era intrínseca: média e boa.
- Dos alunos cuja motivação era extrínseca: ruim, média e boa.

Quando perguntados sobre o motivo pelo qual decidiram seguir no curso até o nível avançado, as respostas foram:

Dos alunos cuja motivação era intrínseca:

- Porque gosto de inglês;
- Porque quero aprender mais e ser melhor.

Dos alunos cuja motivação era extrínseca:

- Porque é necessário aprender inglês, profissionalmente falando;
- Porque gosto das aulas e dos professores.

Quando questionados sobre suas dificuldades no aprendizado do inglês, os alunos responderam querer melhorar, superando suas dificuldades.

4. O professor

O professor é a principal referência do aluno. Por esta razão, tem um papel decisivo no tipo de motivação apresentada pelo aluno e deve criar as condições, junto destes e junto dos pais, para que o aluno não se sinta desmotivado ao aprender uma segunda língua.

Todos os alunos entrevistados afirmaram gostar de seus professores. Os motivos para isto apontados foram:

- Porque dominam bem a língua;
- Porque incentivam a utilizar a L2;
- Porque utilizam atividades diferenciadas, não presas ao livro;
- Porque dão atenção individual;
- Porque explicam bem;
- Porque ensinam também sobre cultura e outros assuntos.

Quando perguntados se os professores que tiveram anteriormente desmotivaram de alguma forma em algum momento, os alunos que responderam que sim disseram que isso se devia ao fato de estes professores:

- Não explicarem bem;
- Não terem domínio total da L2;
- Ensinares com preguiça;
- Ficarem presos ao livro;
- Não interagirem muito com os alunos.

5. Considerações finais

A partir da análise contrastiva das respostas obtidas, de acordo com as impressões dos alunos sobre seu aprendizado, pode-se concluir que, no universo dos alunos pesquisados, os que seguiram no curso de inglês até os níveis mais avançados, aqueles que possuíam motivação intrínseca persistiram no curso e obtiveram sucesso no aprendizado do inglês. Aqueles que foram incentivados extrinsecamente também conseguiram

ram se desenvolver bem no aprendizado da segunda língua, e isto se deve, no geral, ao importante papel do incentivo do professor e dos pais neste processo, seja na conscientização do estudante sobre a importância de aprender uma segunda língua, seja para fazer com que o estudante que não tinha nenhum interesse desenvolva alguma motivação para aprender, ou seja, ajudando a reverter situações de desmotivação. A escola, os pais, e os professores, portanto, devem motivar os aprendizes de segunda língua, valorizando seu esforço e desempenho, criando um bom ambiente para estes alunos, definindo objetivos realistas e centrados no desenvolvimento de suas capacidades, valorizando a ideia de que os resultados são uma consequência natural de seu esforço e evitando “pressão” para alcançar resultados, de forma que estes alunos consigam superar suas eventuais dificuldades e não se sintam desmotivados a aprender uma segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, Vol. 14 (2), p. 248-261, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha; BZUNECK, José Aloyseo. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: *IX Congresso Nacional de Educação, III Congresso Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, PUCPR, 2009.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>>.

PICHÉ, Sylvie. *Précurseurs motivationnels des performances sportive etscolaire*. Dissertação (Mestrado: Memorial). Faculdade de Ciências da Educação – Faculdade de Estudos Superiores de Laval, 2003.

O PLURAL DAS PALAVRAS TERMINADAS EM -ÃO: MUDANÇA OU VARIAÇÃO ESTÁVEL?

Miriam Cristina Almeida Severino (UFRJ)
cristinasmiriams@yahoo.com.br
Christina Abreu Gomes (UFRJ)
christina-gomes@uol.com.br

1. Introdução

Este estudo diz respeito a variável linguística *plural dos nomes terminados em -ão* que possui três possibilidades de realização, *-ãos*, *-ães*, e *-ões*.

Dessa forma, no uso da língua é possível encontrar formas como *cidadões*, em vez de *cidadãos*, *sugestãos*, em vez de *sugestões*, ou mesmo *pavães*, em vez de *pavões*.

Huback (2010), ao estudar o plural das palavras terminadas em *-ão* na comunidade de fala de Belo Horizonte, constatou que o que ocorre com esse plural é um caso de mudança em progresso em direção a forma *-ões*. Segundo, a autora a frequência de tipo e a frequência de *token* influenciam a direcionalidade do plural em *-ãos*, *-ães*, ou *-ões*.

O objetivo deste trabalho é verificar para a comunidade de fala do Rio de Janeiro, se também há indícios de mudança em direção ao plural *-ões*, ou se o que ocorre é um caso de variação estável.

Além disso, queremos também verificar se a inferência probabilística acerca do plural destas palavras é feita tomando o léxico como um todo (inferência global), ou se é feita a partir da relação entre a forma base e a forma flexionada de um grupo específico de palavras dentro do léxico (inferência local).

Por fim, queremos também verificar se propriedades lexicais dos itens que compõem o esquema de palavras flexionadas em *-ãos*, *-ães*, e *-ões* têm alguma influência na escolha do plural.

2. Pressupostos teóricos

Este trabalho se desenvolve dentro do escopo do modelo de redes de representações lexicais proposto por Bybee (1995). Este é um modelo

de léxico altamente estruturado, onde as palavras que ouvimos e produzimos são armazenadas de acordo com suas semelhanças de som e de sentido, formando redes associativas de som e significado.

Através das regularidades encontradas nessas redes, um padrão começa a se estabelecer. Quanto maior for o número de itens distintos a que esse padrão se aplicar, mais robusta será a representação desse padrão, ele terá uma alta frequência de tipo. Isso fará dele um padrão produtivo na língua; isto é, ele será o padrão utilizado para a produção de palavras novas na língua, ou para a produção de palavras cujas conexões lexicais sejam desconhecidas.

Neste léxico em redes, os itens menos frequentes têm uma representação fraca, ou podem nem mesmo ter uma representação. Sendo assim, para que esses itens sejam acessados, ou lembrados, é preciso que a conexão com sua rede seja estabelecida. Isso faz com que os itens menos frequentes estejam mais sujeitos a sofrerem mudança analógica (adoção de um paradigma diferente do de sua classe), pois através da conexão com a rede busca-se a característica mais comum para os itens daquela rede e, por analogia, aplica-se a característica encontrada ao item, e pode ocorrer de aquela não ser de fato a característica esperada para aquele item.

Os itens mais frequentes, por outro lado, devido ao seu alto uso, são facilmente lembrados, têm forte representação lexical, não precisam que a conexão com a sua rede seja estabelecida para serem acessados; e, portanto, são mais resistentes a mudança analógica.

3. Metodologia

De início, foi feita uma busca por dados de fala espontânea na amostra censo 2000 (PEUL/UFRJ), porém a pouca quantidade de dados (a maioria deles com plural esperado em *-ões*) impediu que a pesquisa fosse baseada em dados de fala espontânea. A alternativa encontrada foi obter os dados por meio de um teste de produção.

As palavras utilizadas no teste foram selecionadas em função do plural esperado e da frequência de ocorrência no plural. Os sujeitos da pesquisa foram crianças, jovens e adultos.

Os dados obtidos por meio do teste foram submetidos ao programa estatístico Goldvarb (2001) e analisados em função das seguintes va-

riáveis: frequência de ocorrência da palavra no plural, plural esperado para a palavra, faixa etária, sexo, e escolaridade.

4. Análise dos resultados

Uma primeira análise estatística foi feita a fim de termos uma visão geral acerca da distribuição das três variantes e entendermos que direção o plural das palavras terminadas em *-ão* toma (se *-ões*, se *-ãos*, ou se *-ães*). Na tabela abaixo temos o mapeamento dessa distribuição:

Plural esperado	Respostas dadas					
	<i>-ãos</i>	%	<i>-ães</i>	%	<i>-ões</i>	%
<i>-ãos</i>	364/479	75 %	13/479	2 %	102/479	21 %
<i>-ães</i>	88/528	16 %	256/528	48 %	184/528	34 %
<i>-ões</i>	60/535	11 %	19/535	3 %	456/535	85 %

Tabela 1:

Resultados gerais para a distribuição das três variantes em função do plural esperado

Como se pode depreender da tabela acima, quando ocorre variação no plural das palavras terminadas em *-ão*, a variante mais usada *-ões* (um total de 55% de ocorrências), em seguida está a variante *-ãos*, com 27% das ocorrências. A variante *-ães* é a menos usada (5% das ocorrências apenas).

Embora a realização em *-ões* para os itens lexicais com plural esperado em *-ões* não seja categórica, decidimos retirar de nossa análise todos os dados com plural esperado em *-ões*; pois, uma vez que o padrão *-ões* é o que mais atrai itens com outra flexão esperada, queríamos entender que fatores favorecem a adoção de *-ões* em detrimento das demais flexões. Dessa forma, não faria sentido analisar *-ões* alternando com *-ões*. Isso porque os itens lexicais com plural esperado em *-ões* se realizaram com essa flexão, e não outra, em 85% dos casos; ou seja, os itens com plural esperado em *-ões* tiveram uma maior tendência à não se flexionar com outro morfema. Sendo assim, a presença destes itens poderia de alguma forma “mascarar” nossos resultados.

Antes da retirada do fator *plural esperado em -ões*, contávamos com um total de 1.542 dados. Retirados estes dados, ficamos com um total de 1.007 dados e os submetemos novamente ao programa estatístico. Feito isso, constatamos a influência de quatro fatores na alternância de morfemas de plural para as palavras terminadas em *-ão*, dois linguísticos e dois sociais. São eles, nesta ordem: *frequência de ocorrência da palavra no plural*, *escolaridade*, *plural esperado*, e *faixa etária*.

4.1. Frequência de ocorrência

	Ocorrências / Total	%	Peso Relativo
+ Frequentes	89/543	16 %	0,336
- Frequentes	197/464	42 %	0,689

Tabela 2: Realização do morfema *-ões* em função da frequência de ocorrência

No que diz respeito a este fator, constatamos, conforme o esperado, que os itens lexicais com baixa frequência de ocorrência no plural têm forte influência na variação que se verifica. Os itens lexicais com baixa frequência de ocorrência têm uma maior tendência à se flexionar com o morfema *-ões* (peso relativo 0,689), enquanto os itens com alta frequência têm uma menor tendência à adoção dessa flexão (peso relativo 0,336). Esses resultados já eram esperados, pois, como postulado pelo modelo de redes, palavras com baixa frequência de ocorrência têm uma fraca representação lexical, e para serem lembradas, precisam que a conexão com a sua rede seja ativada, ficando dessa forma mais propensas a sofrerem mudança analógica (serem flexionadas de acordo com o padrão mais frequente para sua classe, mesmo que este não seja o padrão esperado para estes itens em particular). Isso não ocorre com as palavras mais frequentes, que, por terem uma representação lexical forte, são facilmente lembradas, não precisam da conexão com sua classe para serem ativadas.

Portanto, a experiência que se tem com a forma flexionada se mostra de grande importância, no sentido de que quando o falante não está familiarizado com a palavra no plural ou não consegue lembrar desta, ele busca a rede a que ela poderia pertencer e vê que para as palavras terminadas em *-ão*, como é o caso, o plural em *-ões* é o mais frequente. Assim, por meio de uma analogia, ele escolhe o padrão em *-ões* para a flexão de um item terminado em *-ão* com o qual ele não está familiarizado.

4.2. Escolaridade

	Ocorrências / Total	%	Peso Relativo
Ensino Fundamental	209/548	38 %	0,658
Ensino Superior	77/459	16 %	0,314

Tabela 3: Realização do morfema *-ões* em função da escolaridade

Quanto a esta variável, constatamos que os informantes com o ensino fundamental apenas demonstram uma maior tendência ao uso do

plural *-ões* na variação que se verifica (peso relativo 0,658) do que os informantes com ensino superior (peso relativo 0,314). As chances de um desses informantes utilizar o plural *-ões* para a flexão de um item cujo plural esperado não seja este chegam a 38%. Os informantes com o ensino superior, diferentemente, utilizam o padrão *-ões* para a flexão de um item cujo plural esperado não seja este em apenas 16% das ocorrências. Os informantes com ensino superior demonstram, portanto, uma maior tendência a manter o plural esperado para a flexão dos itens em questão.

A experiência de uso com a forma flexionada, mais uma vez, parece ter grande influência nesses resultados. Ainda de acordo com o Modelo de Redes, é possível dizer que os informantes que possuem unicamente o ensino fundamental tenham uma representação muito menos robusta para os tipos *-ãos* e *-ães* do que os informantes que possuem o ensino superior. Ou seja, é possível que os informantes com menos anos de escolarização tenham sido também menos expostos aos padrões *-ãos* e *-ães*. Como o padrão *-ões* parece ser o mais robusto nas representações de todos os falantes, os informantes menos escolarizados estariam fazendo um maior uso do padrão mais frequente para flexionar itens dos quais a flexão eles desconhecem.

4.3. Plural esperado

	Ocorrências / Total	%	Peso Relativo
<i>-ãos</i>	102/479	21 %	0,410
<i>-ães</i>	184/528	34 %	0,582

Tabela 4: Realização do morfema *-ões* em função do plural esperado

Os resultados para este fator revelaram que os itens lexicais com plural esperado em *-ães* têm uma maior tendência a adotar a flexão *-ões* (peso relativo 0,582) do que os itens com plural esperado em *-ãos* (peso relativo 0,410). Ou seja, os itens com plural esperado em *-ãos* tem uma maior tendência à manter o plural esperado para sua classe, do que os itens com plural esperado em *-ães*. Conforme o demonstrado na tabela 1 mais acima, os itens com plural esperado em *-ãos* conservaram sua flexão em 75% dos casos, enquanto os itens com plural esperado em *-ães* conservaram sua flexão em apenas 48% das ocorrências. É possível que a explicação para esses resultados resida no fato de que *-ães*, além de ser o padrão com menor frequência de tipo na rede das palavras terminadas em *-ão* (aplica-se a um número baixíssimo de itens e, portanto, não se caracteriza como um padrão produtivo), é um padrão composto por itens que

têm uma frequência de ocorrência *individual* baixa se comparada aos itens em *-ões* e *-ãos*. Dos itens utilizados nesse estudo, o item em *-ães* mais frequente tem uma frequência de 6.298 ocorrências, enquanto que o item em *-ãos* mais frequente tem uma de 21.872 ocorrências. Essas características aumentariam as chances dos itens em *-ães* serem flexionados com outro padrão (o mais frequente, por exemplo).

No inglês, língua em que formas regulares são muito mais robustas que as irregulares, as formas irregulares resistem à regularização porque têm uma frequência de ocorrência individual muito alta. Não é o que parece ocorrer com as formas irregulares em *-ães* no PB.

Os itens em *-ãos*, por outro lado, ainda que não façam parte do padrão mais robusto têm, contudo, uma frequência de ocorrência individual relativamente mais alta; isso faz com que eles estejam menos propensos a se flexionarem com um morfema que não seja o esperado para sua classe.

Há, portanto, uma interação entre frequência de tipo e frequência de ocorrência, em que o padrão com maior frequência de tipo atrai itens que pertencem a outro padrão, desde que esses itens tenham uma baixa frequência de ocorrência individual.

4.4. Faixa etária

	Ocorrências / Total	%	Peso Relativo
7-14 anos	42/139	30 %	0,391 ⁷¹
15-25 anos	89/291	30 %	0,554
26-49 anos	70/289	24 %	0,459
50 anos ou mais	85/288	29 %	0,539

Tabela 7: Realização do morfema *-ões* em função da faixa etária

A faixa etária foi o último fator selecionado como relevante para a variação aqui atestada; ou seja, de todos os fatores relevantes, este é o que tem menos relevância. Talvez isso se deva ao fato de que, como se pode ver na tabela acima, com exceção da faixa etária mediana (26 a 49

⁷¹ O peso relativo para esta faixa etária aparece invertido com relação ao seu percentual correspondente. A razão para este fenômeno pode estar na quantidade e distribuição dos dados para esta faixa etária em função de todas as variáveis consideradas. A variável *ensino superior*, por exemplo, não contava com dados relativos a essa faixa etária. Assim sendo, o valor deste peso relativo não pode ser visto como desfavorecedor do uso da variante *-ões*.

anos) a distribuição da variante *-ões* pelas diferentes faixas etárias é quase uniforme (30% e 29%); muito embora, o comportamento semelhante dessas faixas etárias não seja transparente na escala dos pesos relativos, contudo.

Os resultados para faixa etária descartam a hipótese de mudança em progresso e caracterizam o fenômeno em estudo como um caso de variação estável. Isto porque os indícios de mudança em progresso são constatados através da diferença na distribuição da variante pelos extremos etários. Em casos de mudança em progresso, normalmente o que se verifica é que os extremos etários têm números distantes um dos outros; as duas faixas etárias mais jovens tendem a um maior uso da variante inovadora, a faixa etária mediana fica num meio termo, e faixa etária mais velha tende à um maior uso da variante conservadora. Não é o que ocorre aqui. A faixa etária mais jovem e a mais velha têm um percentual de uso da variante inovadora muito próximo. Este seria, portanto, um fenômeno de variação estável.

Pelos resultados obtidos para os fatores frequência de ocorrência e plural esperado, entretanto, é possível que este seja sim um fenômeno de mudança, mas que se implementa gradualmente pelo léxico atingindo primeiramente os itens menos frequentes, principalmente aqueles que pertencem ao grupo *-ães*.

5. *Discussão geral*

Pelos resultados obtidos neste estudo, é possível que o ocorre com o plural das palavras terminadas em *-ão* seja um caso de mudança linguística em progresso; uma mudança, porém, que se implementa gradualmente pelo léxico, atingindo primeiramente os itens menos frequentes, principalmente aqueles pertencentes ao grupo *-ães*. Contudo, uma nova análise será feita considerando o papel do item lexical em si, a fim de verificarmos se algumas palavras demonstram maior tendência à mudar do que outras.

Concluimos também que a inferência probabilística acerca do plural destas palavras é local; isto é, é feita a partir da relação entre a forma base e a forma flexionada de um grupo específico de palavras dentro do léxico (o grupo das palavras terminadas em *-ão*), visto que a variante mais usada foi *-ões*, que é o morfema de plural mais frequente para as palavras terminadas em *-ão* no singular.

Uma questão a ser respondida com um aumento no número dos dados é que se os falantes inferem o plural destas palavras a partir do padrão mais robusto no léxico, um falante com pouca experiência com o padrão *-ões* apresentaria inferências diferentes (em *-ãos*, por exemplo) (GOMES & MANOEL, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, J. Regular Morphology and the Lexicon. *Language and Cognitive Process*. V. 10, n. 5, p. 425-455, 1995.

GOMES, C. A.; MANOEL, C. G. Flexão de número na gramática da criança e do adulto. *Veredas*, Juiz de Fora, UFJF, vol. 14, n. 1, p. 122-134, 2010.

HUBACK, A.P. Plurais em *-ão* do português brasileiro: efeitos de frequência. *Revista Linguística*, vol. 6, n 1, jun./2010, Faculdade de Letras/ UFRJ.

O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO NA MÍDIA TELEVISIVA

Maira Éliidy Brito Junqueira (UNEB)

mairaelidy@hotmail.com

Adriana Bastos Souza (UNEB)

Genilson Dias Silva (UNEB)

Luciene Ferreira da Silva (UNEB)

Vanda Alves da Silva Almeida (UNEB)

1. Linguagem e sociedade

A linguagem é um sistema organizado de símbolos a serviço das sociedades humanas. Esse sistema é amplo, complexo, extenso, possibilita a transmissão de sentidos e favorece a interação entre os seres humanos.

Segundo Marilena Chauí (1993, p. 04), “a palavra se encontra no limiar do universo humano, pois caracteriza fundamentalmente o homem e distingue do animal”. Esta é um fator preponderante para a compreensão do universo simbólico ao qual pertencemos, já que o ser humano é o único ser capaz de criar símbolos e estabelecer todo e qualquer ato comunicativo.

É através da linguagem que adquirimos a capacidade de pensar, organizar, de expressar e desenvolver nossas ideias. Nota-se que ela constitui e situa o homem historicamente, ratifica as crenças, estilo de vida e compõe os traços culturais de uma determinada sociedade, refletindo a identificação de cada indivíduo de acordo com seu status na comunidade, e como afirma Yonne Leite (2002, p. 07), “é na linguagem que se reflete a identificação de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos status social, faixa etárias, gêneros, graus e escolaridade”.

Nessa perspectiva, há uma linha muito tênue entre a linguagem e sociedade, pois, linguagem é o reflexo daquilo que a sociedade constrói culturalmente, agindo como mecanismo de transmissão dos costumes, crenças, saberes e tradições, construindo deste modo a identidade de um povo.

Desde que nascemos, estamos mergulhados no mundo da linguagem, crescemos imersos em um universo de sons, de gestos e sinais através dos quais passamos a interagir com tudo que nos cerca, a linguagem

é uma atividade, uma forma de ação entre os indivíduos, é um lugar de interação que possibilita aos membros de um contexto social a prática dos mais diversos tipos de atos.

É a partir da linguagem que nos identificamos como um ser histórico e cultural, na medida em que nos vemos como sujeitos atuantes da nossa própria história.

2. *O preconceito linguístico e sua relação com o poder*

Preconceito linguístico é uma atitude em que o ser faz um pré-julgamento da forma de usar a língua, seja na fala como na escrita, do outro semelhante. Nessa conduta ocorre o preconceito, uma vez que o julgador se acha superior linguisticamente ao julgado e consequentemente se acha melhor como indivíduo.

Conforme Bagno (2003, p. 75) “os preconceitos linguísticos impregnaram-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo”. Também é certo que o indivíduo não restringe suas ideias pré-concebidas apenas a uma modalidade de preconceito, certamente quem manifesta o preconceito linguístico também é preconceituoso em relação à cor, opção sexual, de classe social, etc. E tudo gerado pela ignorância em relação à complexidade desses fatores sociais.

É inquestionável a influência exercida pela língua na vida dos seres humanos, por isso, a forma como falamos e escrevemos diz (ou pode dizer) muito sobre a pessoa, daí vem a inter-relação do linguístico com o social. A linguagem influencia a convivência entre as pessoas, ao mesmo tempo em que é influenciada por ela, com isso, considerar a fala do próximo como erro e inferior não implica apenas em questões linguísticas, mas em questões sociais.

São conhecidos em estudos da linguística e da sociolinguística termos como Norma culta e Norma padrão, esses servem para designar uma modalidade linguística que está presente nas gramáticas, dicionários etc. e tem como base os clássicos da literatura e o idioma arcaico. É nesse idioma padronizado que os preconceituosos linguisticamente se baseiam, considerando qualquer desvio dessa norma como errado e sem importância.

Trava-se assim, uma batalha entre os estudiosos da linguagem e os chamados puristas. Os primeiros levam em conta que a língua é algo histórico e, conseqüentemente, sofre as mudanças dentro dos contextos sociais, culturais e históricos, com isso, são contra a normatização daquela. Já os segundos, estão do lado da elite dominante e querem preservar a língua, considerada por eles como correta, das intromissões errôneas dos dialetos desprestigiados socialmente.

Ainda podemos colocar ao lado dessa segunda corrente, a imprensa e os meios midiáticos em sua grande maioria. Cotidianamente vemos exemplos bem explícitos do preconceito linguístico sendo divulgados em rádios, nos jornais e principalmente na televisão. Esses sistemas têm o poder de criar estereótipos, fazendo o senso comum aceitar como verdadeiro retrato da sociedade. Então a mídia faz uma distorção do conceito de língua e não leva em conta que ela é a identidade do povo que a usa.

Quando falamos em uso, não estamos colocando esta questão como fazer uso de um determinado objeto, mas inserimos este termo para dizer que a língua está intrinsecamente em nós, somos certamente a língua que usamos. Por isso, “acusar alguém de não saber falar a sua própria língua materna é tão absurdo quanto acusar essa pessoa de não saber ‘usar’ corretamente a visão” (BAGNO, 2010, p. 17), e, portanto qualquer parte do corpo.

Este círculo preconceituoso acarreta problemas em outras práticas sociais, ou seja, o não uso das normas prestigiadas gera – segundo algumas reportagens desconhecedoras do contexto linguístico – uma situação em que “empregos são perdidos, ou nem são conquistados, se as pessoas não ‘dominam a norma culta’. Essas pessoas que não dominam a norma culta, em tese, são excluídas das ‘benesses’ da sociedade” (LEITE, 2004, p. 62).

Desse preconceito descrito acima, que paira no inconsciente coletivo, vem outro que também está impregnado na mente das pessoas. Trata-se daquela lógica na qual, o não saber falar acarreta que a pessoa não sabe pensar. Esta forma de discriminação é tão grave e tão sem coerência, que pensar assim, é como dizer que mais de 150 milhões de pessoas em nosso país são simplesmente “desumanizados”.

Importa frisar que de acordo com os postulados da sociolinguística e da linguística não existe "erro" numa construção linguística, uma vez que todas são capazes de comunicar e apenas retratam as variações dialetais presentes em qualquer língua. Então, questiona-se: por que continuar

a discriminar estes falantes por seus usos da linguagem? Aqui entra a concepção de poder e status social, já que não é somente a maneira de falar que sofre preconceito, mas a identidade do falante. Com isso, se ele é pertencente à classe abastada, se é branco e detém o poder, pode tranquilamente falar as variantes estigmatizadas.

Entre as várias formas de preconceito existente em nossa sociedade, o linguístico, talvez, seja a mais sutil, justamente por está embutido nos graus valorativos do social. Geralmente, não se discrimina o que alguém fala, mas quem fala, daí não podermos distanciar o linguístico do social, nem a linguagem das relações de poder. Com relação a isso Bagno (2010, p. 16) vem confirmar que “o preconceito linguístico não existe. O que existe, de fato, é um profundo e entranhado preconceito social”.

Portanto, levando em conta que a norma culta é simplesmente um fantasma e por isso ela é oculta; que a língua é um instrumento de discriminação econômica e social, reforçados pela escola, pela mídia, pelos intelectuais, etc. cabem a todos ligados ao estudo da linguagem (linguistas, professores), preocupados e interessados no que realmente envolve a complexidade dos fenômenos linguísticos, lutar contra a norma dita como a certa, contra o preconceito, divulgando o que é uma língua e assim construindo uma sociedade imune de qualquer forma de exclusão e dominação pelo uso da linguagem.

3. *A linguagem nos meios midiáticos*

É perceptível que a mídia possui poder de persuasão, uma vez que ela tem o poder de influenciar as atitudes e os comportamentos dos indivíduos, determinando o que deve ou não fazer de suas vidas cotidianas, além de utilizar uma linguagem mais popular para poder conquistar a adesão de seu público.

Muitas vezes, a influência dos meios de comunicação de massa colabora para a valorização da norma culta mesmo com a veiculação de modismos de linguagem trazidos pela mídia. Dessa forma, ao mesmo tempo em que incorpora sua prática diária uma forma linguística que garanta a comunicação e o sucesso comercial, a mídia, paradoxalmente, mantém um nível doutrinário, a defesa de um português puro, correto, estabelecido a partir das gramáticas tradicionais, mostrando grande preconceito particularmente com as variedades populares.

A linguagem da mídia é, antes de tudo, uma linguagem impressionante. Ela vai criando no subconsciente de quem a vê – pela repetição das notícias e pelos valores ali embutidos – uma forma de colagem, sobretudo quando utilizam aspectos lúdicos, como música, beleza, cor, movimento, gírias, personagens nordestinos estereotipados tudo para atrair o público mesmo que com isso agrida toda uma cultura ou forma de pensar. Como expõe Bagno (2006, p. 44):

É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. No plano linguístico, atores não-nordestinos expressam-se num arremedo de língua que não é falada em lugar nenhum no Brasil, muito menos no Nordeste

A linguagem da mídia, de modo geral, pode ser é emotiva. Ela não lida, na maioria das vezes, com a verdade, mas com alguma meia-verdade, quando usa de uma pequena notícia para sensibilizar o ouvinte. Outra característica da linguagem da mídia é ser monológica, não dialógica. Ela se faz, antes de tudo, em uma única e só direção. Isto não é um mal em si, mas também traz consequências, na medida em que não existe o diálogo. O locutor fala e nós ouvimos, não interagimos, não retrucamos, não divergimos dialogicamente.

O poder de condicionar (poder sociológico) está presente na linguagem midiática, porque por meio dele ela pode fazer com que uma pessoa faça o que ela (mídia) quer e – mais – pode fazer com que a pessoa pense o que ela quer que pense. Isso é poder, efetivamente, e a mídia lida com esse poder.

A televisão é uma mídia que possui posição de proeminência nacional como veículo de comunicação. Além disso, a capacidade da TV é bastante estimada por influir no comportamento dos indivíduos, sendo inclusive – para a maioria da população – um meio de entretenimento e fonte de informação, mais completo e fascinante que o rádio, jornal ou revista. Isto porque, a televisão possui o apelo audiovisual, e neste caso acaba tornando-se o foco único de atenção, pois exige olhos e ouvidos.

Porém, deve-se destacar que o aparelho televisivo e a mídia em geral não transmitem o que ocorre na realidade social, impondo o que elas constroem no espaço público. E assim, as mídias persuadem, mostrando a suas concepções ideológicas. E se consideradas como um espelho da realidade, elas são espelhos deformadores, aliás, muitos destes ao

mesmo tempo disputando qual deforma mais. Isso é um fato extremamente explícito na sociedade brasileira, onde ocorrem diariamente disputas para conseguir a aceitação do grande público. Tudo isso, configura o espaço do sistema midiático.

4. A influência da mídia no uso da linguagem

Os meios de comunicação foram concebidos a partir de uma primeira tecnologia de reprodutibilidade técnica da imagem: a fotografia. Esta revolução nos meios de produção da imagem visual acarretou a popularização desta, por tornar as imagens acessíveis a um maior número de pessoas e também por possibilitar a entrada da linguagem visual no universo da propaganda de forma mais intensa na sociedade atual. Só a mídia é capaz de nos fornecer um relatório rápido e completo dos acontecimentos que se produzem à nossa volta.

Sendo assim, a influência midiática é tão forte que torna possível a alteração do imaginário das pessoas. Através de uma visão crítica do tema, reconhecemos a influência dos órgãos dos meios de comunicação social na linguagem das pessoas, como os bordões. Estes exercem uma autoridade nas mentes das pessoas e até interferem na forma de ver e de reagir à sua realidade política, social e cultural. Muitos de nós já utilizamos desses bordões de personagens conhecidos na TV, assim como as pessoas que pouco assiste aos programas e mesmo assim fazem uso dessas expressões por se tornarem tão famosas pelo uso e repetição maciça realizada pelos telespectadores.

Geralmente aceitamos os meios midiáticos sem um olhar crítico a sua autêntica influência e função. Os programas, novelas, propagandas sempre disponibilizam de signos particulares, distintos dos signos normais, criando assim, um universo próprio na linguagem televisiva de forte influência na criatividade cotidiana do falar brasileiro e, por muitas vezes, esses signos promovem, estimulam e reforçam o preconceito na linguagem.

Atualmente a maioria dos programas exibidos expõe ao público uma imagem estereotipada da concepção de linguagem. Comportamento sexual, preconceito regional, linguístico, étnico, entre outros, são pontos de partida para as criações de supostos tipos sociais e a partir deles, a criação do que chamam de humor. O que Marcondes (2003) chama de “clichês explorados ao máximo, reafirmando preconceitos, [...] O humor

quase que totalmente limitado a bordões. Isso quando ele não explora a vida privada de uma pessoa pública”.

Nessa perspectiva, procuramos analisar o uso de bordões televisivos que passam a fazer parte do repertório linguístico da maioria dos indivíduos, alguns permanecendo por um período maior, e outros são substituídos por novos vocábulos. Alguns estudos da linguagem privilegiaram o universo televisivo dos bordões, e foram elencadas expressões que caíram no gosto popular, como vemos a seguir:

<i>Chocolate pooooode</i>	Gislane em “Zorra Total”
<i>Chique de doer</i>	Elvira, em “Sete Pecados”
<i>Detesto pobre!</i>	Tina Pepper, em “Cambalacho”
<i>É a treva!</i>	Bianca, em “Caras e Bocas”
<i>Epa, epa, epa!</i>	Juvenal Antena, em “Duas Caras”
<i>Eu aumento, mas não invento</i>	de Nelson Rubens
<i>Eu tenho catigúria!</i>	Bebel, na novela “Paraíso Tropical”
<i>Eu vi, meninos, eu vi</i>	Juca Pirama, em “Salvador da Pátria”
<i>Jesus, apaga a luz</i>	Yasmin, em “Malhação”
<i>Muita calma nessa hora!</i>	Juvenal Antena, em “Duas Caras”
<i>Não é brinquedo, não!</i>	Dona Jura, na novela “O Clone”
<i>Olha a Faca!</i>	Patrick, no “Zorra Total”
<i>Sou chique, benhô!</i>	Márcia, em “Chocolate com Pimenta”
<i>Tô pagaaanu!</i>	Lady Kate, no “Zorra Total”

Com isso percebemos como os bordões repetidos pelos telespectadores soam como sinônimo de audiência dos programas. E vemos no nosso cotidiano como estes se impregnam no inconsciente das pessoas, passando a fazer parte de seus repertórios linguísticos.

Porém, a maioria dos telespectadores não possui uma concepção mais ampla de língua, de sua capacidade diversificadora e heterogênea fazendo com que eles não percebam a intolerância e o preconceito que vão embutidos, camuflados nos bordões televisivos o que estimula que ele seja visto como algo natural, comum e intrínseco à sociedade.

Assim, o preconceito linguístico vai sendo inserido na sociedade de forma subentendida, acomodada e, até deflagrada e o indivíduo não faz uso de seu poder crítico para uma análise reflexiva dos fatores e aspectos que o motiva, então a comunidade, aceita o que lhe é imposto e transmite, sem perceber, atitudes intolerantes para com as “pessoas reais” que os personagens que criam os bordões retratam.

A mídia busca a todo custo imprimir ideias a serem seguidas e não discutidas e faz esta imposição também através do preconceito com a linguagem presente nos bordões. Agindo dessa forma, ela nega nossa característica de ser um país culturalmente diversificado, basta retornar ao nosso passado de nação colonizada e toda a influência trazida por seus colonizadores e imigrantes, resultando numa miscigenação de raças, culturas e línguas. Diante de toda essa diversidade torna-se impossível moldar e enclausura a língua, isso seria negar toda a história de uma nação, pois acima de tudo “a língua é um lugar de marcação de identidades” (POSSENTI, 2002, p. 109).

As diferenças no idioma que caracterizam e mesmo identificam os nativos de uma nação, estão longe de ser o único e principal fator da diversidade linguística. Uma língua é um objeto histórico, enquanto saber transmitido, estando sujeita às eventualidades próprias de tal momento histórico. Isso significa que se transforma no tempo assumindo uma diversidade no espaço. Bortoni-Ricardo (1986) aponta ser um mito pensar que somos um país privilegiado, no qual a comunicação ocorre sem problemas de entendimento, o que é uma compreensão equivocada já que a sociedade e a língua são heterogêneas e diversificadas, daí a existência de variações e variantes linguísticas e a desconsideração por parte da mídia deste aspecto mostra-se presente nos bordões que veiculam o preconceito linguístico.

A diversificação, um elemento característico da própria linguagem, foi utilizada como fator extremamente negativo nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva que a mídia soube muito bem explorar para desqualificar e desmerecer sua capacidade política e gestora por ser um legítimo representante das variedades populares desprestigiadas. No pleito presidencial, em certo programa de auditório na rede de televisão SBT, o então candidato foi entrevistado sobre suas propostas.

Na entrevista, o candidato fez questão de deixar claro seu lugar de cidadão comum, de infância pobre, pois cometia desvios em relação à língua culta, consequência do pouco estudo que teve. Além desse exemplo temos outros como o programa de *talk-show* do humorista Jô Soares que antes de entrevistar seus convidados, faz uma série de comentários e piadas sobre os considerados “erros de português” e ortografia arrancam do risadas do auditório.

Em programa de rádio, o grupo de locutores do pânico çaoa de ouvintes por possíveis “erros de português”, quando não criticam uns aos

outros, tendo mesmo entre eles uma pessoa marcada pela ideia de falta de inteligência (Sabrina Sato).

Esses e outros momentos apresentados pela mídia fazem com que, em pouco tempo perante a sua programação, as pessoas sejam induzidas a incorporarem em seu comportamento a ideia de intolerância e de preconceito linguístico para com o outro.

5. *Considerações finais*

Considerando que a língua é um fator social e essencialmente humano, por isso, ela influencia nas práticas sociais e no comportamento dos seres humanos, levantamos a questão do preconceito linguístico na mídia televisiva, por entendermos a relevância de se estar discutindo esta temática. Essa forma de preconceito está enraizado na sociedade brasileira e ganha força na medida em que escolas, intelectuais e mídia distorcem o conceito de língua, fazendo com que o senso comum creia num único conceito de se conceber o fenômeno da linguagem.

A televisão com seu intenso poder de influenciar na vida das pessoas, poderia prestar um serviço mais útil em relação aos comportamentos linguísticos, buscando levar ao público o respeito a todas as variedades linguísticas e com isso, combater os diversos preconceitos inseridos em nossa sociedade. No entanto, percebe-se o contrário, ou seja, a televisão cria estereótipos baseando-se no critério de prestígio social, trata-se da lógica de que não importa o que a pessoa fala, mas quem ela é.

Por isso, é extremamente relevante estar discutindo essas questões no âmbito acadêmico, uma vez que estudantes da linguagem, bem como professores, linguistas, sociolinguistas etc. têm que combater o preconceito linguístico e social, fazendo de seus alunos e seus leitores seres mais críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *O preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 25. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2010.

BORDENAVE, Juan Díaz. *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRAGA, Adriana. *Preconceito Linguístico na Mídia*. Disponível em: <<http://viajandocombete.blogspot.com/2010/12/preconceito-linguistico-na-midia.html>>. Acesso em: 22-12-2010.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Trad. Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

GRANDES Pensadores. John Dewey. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, edição de janeiro e fevereiro de 2003, p. 45-46.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

PRECONCEITO na TV. *Revista Mundo Jovem*. São Paulo, nº 410, p. 53-55, set./2008.

SIMM, Juliana Fogaça Sanches; SORTO, Letícia Jovelina. *Lula: as variações e o preconceito linguístico que o cercam*. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/lulavariacao.pdf>>. Acesso em: 12-01-2011.

O QUE ESCREVEM OS *ORKUTEIROS* E *FACEBOOKEIROS*? UMA ANÁLISE DE NEOLOGISMOS EM COMUNIDADES VIRTUAIS

Verena Santos Abreu (UFRB/UNEB)
veuabreu@hotmail.com

1. *Considerações iniciais*

No presente artigo tem-se como objetivo maior a caracterização do léxico, especialmente os neologismos produzidos por um determinado grupo de usuários do *Orkut* e do *Facebook*. Nesse sentido, o interesse é investigar a relevância do léxico utilizado em títulos de comunidades virtuais de tais redes sociais, considerando neologismos criados a partir do próprio nome do *site*; bem como a importância desses neologismos para postular significações e, conseqüentemente, crenças e valores.

A expressão comunidade virtual é utilizada para descrever grupos grandes que se utilizam de conversações intermediadas pelo computador. Dentre as uniões no *ciberespaço* que possuem caráter comunitário, o *Orkut* e o *Facebook* constituem bons exemplos, principalmente no que se refere às comunidades no próprio *site*. De acordo com Lévy (1999, p. 127): “uma comunidade virtual é construída sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais”.

2. *Aspectos das redes sociais: o orkut e o facebook*

Contemporaneamente, uma inovação no cenário digital merece realce: as chamadas redes sociais ou *site* de relacionamentos, com grande destaque, no Brasil, para o *Facebook*, apesar de existirem outras redes, como o *Orkut*, que possuía maior número de usuários brasileiros até 2010. Uma rede pode ser definida como um conjunto de nós conectados por algum tipo de relação, em que estes nós podem ser pessoas, grupos ou outras unidades. As redes sociais referem-se a um conjunto de pessoas em uma população e suas conexões ou relações. Segundo Melo (2005), a ocorrência de redes sociais na *Internet* está ligada a uma série de objetivos, tais como: a construção de relacionamentos pessoais, a troca de in-

formações entre pessoas que compartilham de interesses comuns (estudantes, pesquisadores), entre outros.

Assim sendo, o *Orkut* (www.Orkut.com) é um sistema filiado ao Google, criado em 22 de Janeiro de 2004. O objetivo do *website*, que é gratuito, é basicamente formar “comunidades” de vários participantes, que debatem, interagem uns com os outros em fóruns, troca de e-mails; estas comunidades são baseadas em temas e pessoas do universo real. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do *Google*. Quando ele criou experimentalmente esse projeto, não tinha a pretensão de tornar-se mundialmente conhecido. O objetivo inicial era apenas para trocar mensagens, telefones e fotos com colegas de trabalho e parentes. Porém, com o tempo, o que antes se restringia aos prédios do *Google* se tornou uma febre mundial, inclusive no Brasil, o que ocasionou uma nova versão do *site*, originariamente em inglês traduzido para o português.

Também em 2004, foi criado o *Facebook*, por quatro amigos, Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin e Chris Hughes, alunos da Universidade de Harvard. A princípio a intenção da rede social era apenas a troca de informações estudantis entre os alunos da classe, mas logo se tornou popular entre os amigos da universidade. Não demorou muito e outras universidades passaram a fazer parte da rede também, e hoje é a maior rede social do mundo, com mais de 800 milhões de usuários.

Em ambos os sites de relacionamentos há as comunidades temáticas, espaços virtuais, interativos, onde se articulam debates em um espaço comum (fórum). Crystal (2002) compara a linguagem utilizada em tal situação comunicativa a um jogo dinâmico de linguagem que se assemelha a uma grande festa para a qual os participantes levam, em vez de bebida, sua linguagem. Consonante a isso, o autor defende que “a conduta linguística compartilhada precisamente por seu caráter insólito, favorece a criação de uma comunidade” (CRYSTAL, 2002, p. 196).

3. Neologismos nos títulos das comunidades do orkut e do facebook

É sabido que as relações entre léxico e sociedade e léxico e cultura são muito fortes. Assim a cultura digital ou *cibercultura*, como referencial, acaba por influenciar mudanças sociais, de maneira que também

a língua se adapta a essas mudanças e produz novas unidades léxicas. Consoante a isso, pode-se afirmar que:

Uma das características universais mais marcantes das línguas naturais é a mudança. (...) A renovação do léxico de uma língua é um fenômeno permanente já que o léxico, refletindo a dinâmica da língua, considerando-se que esta, sociedade e cultura são indissociáveis, constitui uma forma de registrar a visão de mundo, o conhecimento do universo, a realidade histórica e cultural e as diferentes fases da vida social de uma comunidade linguística. (FERRAZ, 2006, p. 219)

Inúmeras vezes os usuários do *Orkut* e do *Facebook* utilizam-se da linguagem digital, seja na autodescrição nos perfis, nos depoimentos, nos *scraps/posts* ou no título e na caracterização das comunidades virtuais criadas. Tais manifestações comunicativas dos usuários denotam que o léxico é constituído de unidades criadas a partir da necessidade, expressa pelos grupos sociais, de interação com o universo sociocultural, e por isso mesmo essas unidades, emanadas desses grupos carregam informações e características diretamente relacionadas a estas experiências humanas, através das quais utilizam e manipulam o léxico nas redes sociais.

Nesse sentido ações contribuem para expandir o conjunto de palavras da língua. A neologia lexical, segundo Ferraz (2006), pode ser compreendida como processo linguístico que consiste em produzir formas e significados inéditos no léxico. Assim: “O neologismo pode se definir como uma unidade léxica de formação recente, a uma aceção nova de um termo já existente ou um termo emprestado há pouco tempo de um sistema linguístico estrangeiro.” (CABRÉ, 1993, p. 444).

Desse modo, nesse *site* de relacionamentos verifica-se que o critério lexical se manifesta de diferentes maneiras, com maior destaque para o uso de abreviação e a capacidade de gerar novas palavras, muitas vezes derivadas até das lexias *Orkut* e *Facebook*. Mesmo não se tratando de uma palavra em português, pois se origina de um sobrenome turco e de uma expressão de língua inglesa, há a contribuição para a formação de palavras em português, envolvendo as formações vernáculas. A presença de estrangeirismos lexicais no português brasileiro é uma realidade, especialmente no que se refere à *Internet*.

Diversas razões, segundo Guilbert (1975), podem explicar o desencadeamento de novas unidades léxicas. No caso do *Orkut* e do *Facebook*, destacam-se a necessidade do falante de nomear objetos conceitos ou realidades inéditas na vida social; a necessidade de maior expressivi-

dade do discurso, através da criação neológica estilística, muitas vezes efêmera; ou ainda o uso disseminado, em certas épocas, de formas já existentes na língua, a exemplo do sufixo –eiro em “orkuteiro” e “Facebookeiros”.

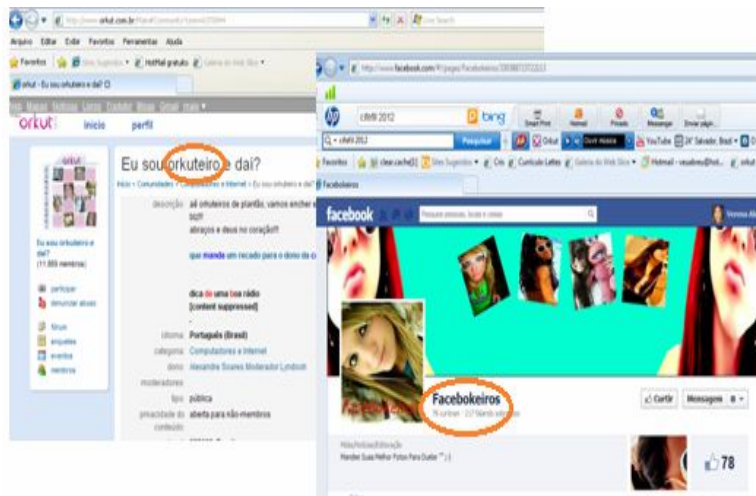


Figura 1:Capa de comunidade do Orkut e do Facebook

Na **Fig. 1** pode-se aperceber, através do título das comunidade virtuais “Eu sou Orkuteiro e daí” e “Facebookeiros”, que as lexias “orkuteiro” e “Facebookeiros” passam a ser aceitas pelos interlocutores e, a partir de tal momento, reutilizadas em outros atos de comunicação. Tratando-se de *Internet*, deve-se considerar a linguagem híbrida, que traz nuances de fala e escrita, como já foi mencionado. Também é válido ressaltar que:

A frequência de uso dos neologismos faz com que, gradativamente, a sensação de novidade lexical vá se perdendo até que, naturalmente, as unidades neológicas passam a integrar o conjunto das unidades lexicais memorizadas e de distribuição regular entre os usuários da língua. A entrada no sistema da língua é formalmente marcada quando essas unidades lexicais são registradas em dicionários de língua, o que caracteriza também sua desneologização. (FERRAZ, 2006, p. 222)

Segundo Cabré (1993) a noção de neologismo começa no dicionário (com o critério de identificação lexicográfico) e termina no dicionário (quando passa a ser registrada em uma obra lexicográfica).

O *corpus* de exclusão lexicográfica adotada no presente artigo também faz parte do hemisfério digital: os dicionários *online*. Foram utilizadas as seguintes obras de referência:

a) *Dicionário online Michaelis-UOL*. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>.

b) *Dicionário Aurélio*. Disponível em:
<<http://www.dicionariodoaurelio.com>>.

c) *DP - Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em:
<<http://www.dicionariodeportugues.com>>.

4. Processos de formação de palavras encontrados nos títulos das comunidades

Conforme Rousseau (1998) a primeira invenção da palavra não nasce das necessidades, mas das paixões. Já Barbosa (2000) afirma que a origem dos signos e a sua função acham-se ligados às necessidades sociais do grupo. Assim entende-se que, por paixão ou necessidade, criar palavras, anexando diferentes prefixos ou sufixos às bases *Orkut* e *Facebook*, denota um desejo coletivo de expressar a identidade e os valores do grupo, representados não só pela criação do neologismo, mas também da adesão dos participantes à comunidade virtual.

Para explicitar o processo de formação de palavras decorrentes do léxico *Orkut*, segue a descrição de alguns neologismos, exemplificando a presença de palavras novas na língua portuguesa atual.

4.1. Derivação: processos de prefixação e sufixação

Como acontece nas línguas românicas em geral, em português a derivação aparece como o processo mais produtivo para o enriquecimento do léxico. Tal fato deve-se, principalmente, pela grande possibilidade de se construir novas palavras por derivação, seja por prefixação ou por sufixação. Os exemplos da **Fig. 2** ilustra como o prefixo *anti-* foi utilizado para formar novas lexias, a partir das palavras *orkut* e *facebook*.

Na **Fig. 2**, os usos do prefixo *anti-* insinuam, respectivamente, a aversão do falante Ivan a cadastrar-se no *Orkut* e a rejeição declarada de alguns usuários do *Facebook* ao mesmo. Assim: “*Anti-*: oposição, retrata conflitos e radicalismos do mundo atual”. (CARVALHO, 1984, p. 24)

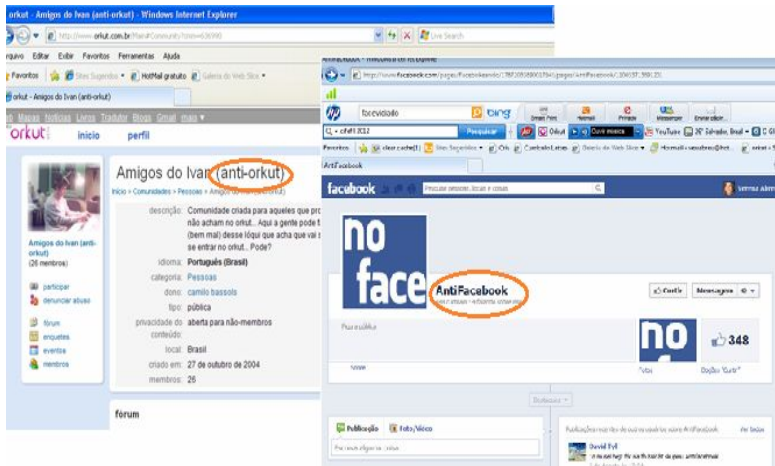


Fig. 2: A realização dos neologismos “anti-Orkut” e “antifacebook”

Como exemplos de sufixação pode-se citar o exemplo que aparece na Fig. 1 (*Orkuteiro/Facebookeiro*) e o feminino desses neologismos, que pode ser acompanhado na Fig. 3 (*Orkuteira/facebookeira*). O processo de formação de ambas as palavras utiliza-se do sufixo *-eiro(a)*, já existente em língua portuguesa. O neologismo traz uma carga semântica “daquele que gosta” de fazer algo, no caso, de *Orkutiar/Facebookear*, outro neologismo que também será analisado.

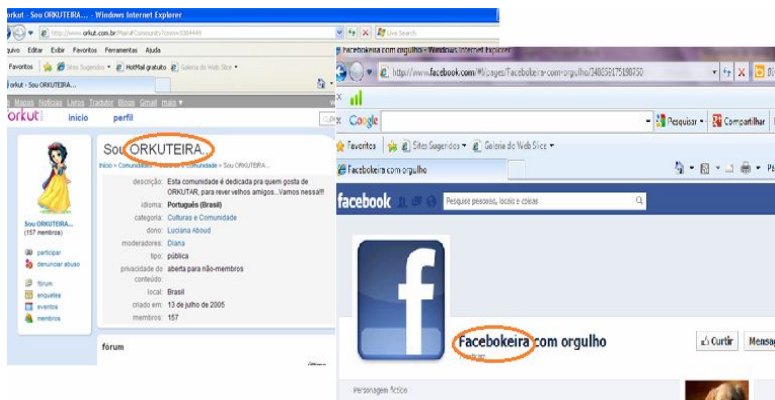


Fig. 3: A realização dos neologismos *Orkuteira/ Facebookeira*

Como o processo de derivação sufixal é o mais produtivo para a criação de novas palavras, permite a criação de substantivos, adjetivos e

verbos, pois os sufixos, como pontua Bechara (1997) se revestem de múltiplas acepções. Vejamos mais um exemplo de sufixação, dessa vez formando verbos:



Fig. 4: A realização dos neologismos *Orkut*/*Facebokear*

A derivação sufixal responsável pelo aparecimento de verbos, inúmeras vezes se faz na 1ª conjugação. Dessa forma:

Observa-se que vários verbos foram criados com o advento da informática, tais como: Logar, imprimir, resetar, escanear, becapear, butar, etc., e que todos eles são pertencentes à primeira conjugação. Isso se deve ao fato de ser a primeira conjugação a mais produtiva em língua portuguesa (MENDES; SEABRA, 2006, p. 242).

É o caso do verbo criado a partir das lexias *Orkut* e *Facebook*, fato linguístico que motivou, inclusive, a criação da comunidade exposta na **Fig. 4**.

Assim como ocorre com os verbos em língua portuguesa padrão os verbos recentemente criados- *Orkut*/*Facebokear* -também sofrem declinações modo-temporais (DMT) e declinações número-pessoais (DNP). Exemplos dessas declinações que se adequam à concordância proposta pela gramática normativa do português são perceptíveis nessas comunidades. Por exemplo, no texto que explica a comunidade “Novo verbo: Orkut” é feita toda a conjugação do novo verbo, no presente do modo indicativo.

Ainda, o verbo criado apresenta também as formas nominiais dos verbos de língua portuguesa, com destaque para o gerúndio, nomenclatura postulada pela gramática normativa e as previstas sufixações. Assim,

foram criadas as formas *Orkutando/Facebokeando* (Fig. 5), no gerúndio, com o sufixo -ndo.

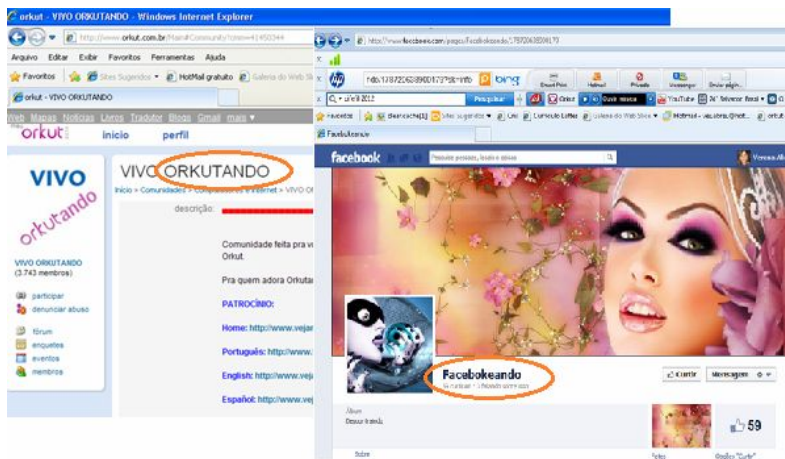


Fig. 5: A realização do neologismo *Orkutando/Facebokeando*

4.2. Formação de palavras por composição

Dentre os títulos de comunidades também foram encontrados dois neologismos oriundos de uma composição similar. Esta consiste em um processo de formação de palavras que se dá pela justaposição ou aglutinação de bases autônomas ou não autônomas.

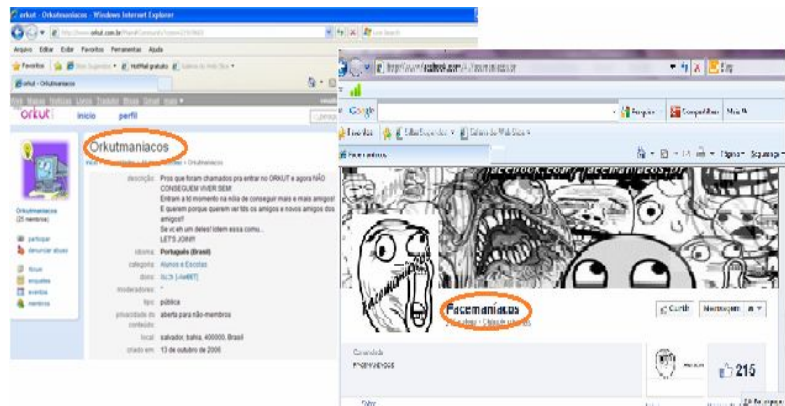


Fig. 6: A realização dos neologismos *Orkutmaniacos/Facemaniacos*.

Na **Fig. 6**, a acima, destacam-se os neologismos *orkutmaníacos* e *facemaníacos*, formações adjetivas, de natureza coordenativa (*Orkut* + maníacos/ *Face* + maníacos), para designar aqueles que têm mania de tais redes sociais, como o próprio texto da comunidade do Orkut ilustra: “NÃO CONSEGUEM VIVER SEM” *Orkut*.

É interessante destacar que, no uso da lexia “Face”, muito recorrente por usuários do Facebook, os falantes utilizam-se da “Lei do menor esforço” (CARVALHO, 1984) e compõem uma palavra híbrida.

5. Considerações finais

A língua é viva, e assim sendo, “simplesmente muda... nem para o bem nem para o mal” (FARACO, 2001, p. 8). Não é difícil perceber que a *Internet* e a linguagem digital passam a contribuir bastante para essas mudanças, seja de modo provisório, ou definitivo, com alguns léxicos que são incorporados à língua e passam a fazer parte dos dicionários. Este estudo mostrou um conjunto de coordenadas que ajudam a analisar e a entender os hábitos linguísticos de um grupo de usuários das redes sociais *Orkut* e *Facebook*.

A observação dos neologismos no hipertexto, especialmente nas redes sociais mencionadas permite atentar para a dimensão social da língua por um diferente espectro: dois *sites* de relacionamentos e o tratamento dado ao léxico por seus usuários, inclusive no que se refere a formação de unidades lexicais novas pertencentes a vários domínios do conhecimento.

Deste modo, pode-se assinalar que muitos neologismos apresentados aqui revelam uma tendência de socialização, pois as palavras e expressões geradas na interação pelo computador passam a incorporar o vocabulário dos filiados a cada comunidade. Assim, a linguagem digital, inclusive a difundida pelo *Orkut* e pelo *Facebook*, revela-se, portanto, um meio muito eficaz para a criação de palavras.

De toda forma, os títulos das comunidades destacadas possuem neologismos, e podem apontar, mesmo que superficialmente, quais os procedimentos mais comuns que o sistema linguístico utiliza para renovar seu léxico (processos de derivação por prefixação e sufixação, e de composição). Já no que concerne à dimensão social da língua, os exemplos apontados permitem identificar vários domínios do conhecimento que contribuem para inovação lexical no português do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. A. Dois processos de engendramentos e manifestações do neologismo nos discursos essencialmente figurativos. In: AZEREDO, J. C. (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1997.

CARVALHO, Nely. *O que é neologismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CABRÉ, M T. *La terminología*. Teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Antártida/Empuries, 1993.

CRYSTAL, David. *El lenguaje e internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

FERRAZ, Aderlande Pereira. *A inovação lexical e a dimensão social da língua*. Faculdade de Letras – UFMG, 2006.

GUILBERT, L. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MENDES, Humberto; SEABRA, Maria C. T. Costa. *Neologismo: evolucionismo e criacionismo linguísticos*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MELO, Paulo Henrique da Fonseca. Software social e interação humana: observações preliminares sobre o Orkut. In: XAVIER, Antonio Carlos dos Santos (Coord.). *I Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Recife: NETHE – Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional da UFPE, 2005. CD-ROM.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. Campinas: UNICAMP, 1998.

XAVIER, A. C. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

O QUE ESTÁ POR TRÁS DAS AULAS DE PORTUGUÊS?

Arlene Batista da Silva (UFES)
arleneincrivel@gmail.com

1. Tiraram tudo do professor, até o conteúdo!

O enunciado acima analisado fora de seu contexto de produção nos parece de difícil interpretação dada a vaguidade das palavras *tudo-conteúdo* e da ausência do sujeito expreso. Entretanto, se interpretarmos o mesmo enunciado em seu ato de enunciação (sujeitos-graduandos de letras-português; evento comunicativo-aula sobre o ensino de língua portuguesa nos dias atuais; conteúdo temático – O que ensinar na aula de português), perceberemos o posicionamento dos alunos em favor da concepção de ensino de língua materna que lhes foi ensinada na escola.

Notamos, ainda, neste enunciado, que os futuros professores de língua portuguesa (LP) se sentem desprotegidos e despreparados para enfrentar uma sala de aula, por não terem o apoio da boa e velha gramática. O que lhes resta fazer frente a essa situação? Legitimar e aceitar que as crianças e adolescentes falem e escrevam da maneira como querem? Que o que importa agora é só interpretação e produção de texto?

Antes de responder a essas questões, é importante que os alunos saibam que qualquer prática de ensino realizada na escola está atrelada a uma concepção de linguagem, língua e sujeito. Isso significa que mais importante do que se preocupar em ensinar o conteúdo, é conhecer quais são as abordagens teóricas que sustentam esse conteúdo ou essa verdade que precisa ser ensinada.

2. A linguagem como expressão do pensamento

De acordo com Geraldi (2006, p. 41) existem três concepções de linguagem que estão presentes na articulação metodológica do ensino de língua portuguesa: “a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem é instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.” Cada uma dessas concepções direciona as atividades elaboradas por professores de língua portuguesa nas salas de aula, os quais delas se valem de forma consciente ou inconsciente.

Com base nessas informações, é possível perceber que os alunos do evento citado se posicionaram em favor da concepção de ensino que vê a linguagem como expressão do pensamento. Em outras palavras, a maneira como falamos ou escrevemos revela como organizamos nosso pensamento. Contudo, essa organização deve seguir um modelo de discurso encontrado em manuais que determinam o certo. Logo, se fugirmos desse modelo, não saberemos expressar nossos pensamentos corretamente.

Apoiados em Geraldi (2006), entendemos que linguagem como expressão do pensamento sustenta a ideia de que para escrever e falar bem uma língua, as pessoas precisam dominar as regras gramaticais dessa língua. Assim, um dos conteúdos mais importantes a ser ensinado nas aulas de língua portuguesa é a gramática: a ortografia, a prosódia, as classes de palavras, a estrutura sintática e, principalmente, os vícios de linguagem, pois estes últimos são considerados construções linguísticas que ferem os preceitos da gramática e, portanto, devem ser evitados.

Um professor de LP que planeja suas aulas baseado nessa concepção acredita que dominar a gramática é fundamental para apropriar-se da língua portuguesa. Nessa perspectiva, empreende-se um grande esforço para ensinar aos alunos as formas consideradas corretas pela gramática, pois falar ou escrever fora dos padrões impostos por este manual, significa desconhecimento da língua portuguesa. Pior, inferioridade intelectual, exclusão; é estar a caminho da reprovação.

Com base nessas informações, um aluno que escreve ou enuncia “A tecnologia tem mudado a rotina dos cidadãos”, embora tenha feito uma reflexão muito pertinente sobre o momento histórico em que vivemos, poderá ser duramente criticado pelo professor, por formar o plural da palavra cidadão utilizando o sufixo *-ões* em vez de *-ãos* (*cidadões/cidadãos*). Isso porque a gramática prescreve somente o uso do sufixo *-ãos* para formar o plural de cidadão. Nesse sentido, seguir as leis gramaticais, impor o certo, nos impede de refletir sobre o que levou o aluno a fazer essa flexão de número no substantivo cidadão.

Situações como o exemplo citado acima nos permitem compreender que ensinar a gramática na sala de aula é também um ato político. É optar por ensinar a norma padrão, a única considerada “a certa”, a língua da classe dominante e descartar não somente a variedade linguística do aluno, mas o próprio aluno.

Bagno (2007) afirma que o surgimento da gramática se deu por volta do século III a. C., devido à necessidade de se preservar a pureza da língua grega, que era uma referência cultural, cujas obras estavam sendo traduzidas para vários povos. Assim, os filólogos “resolveram descrever as regras gramaticais empregadas pelos grandes autores clássicos para que elas servissem de modelo para todos os que, a partir de então, quisessem escrever obras literárias em grego” (BAGNO 2007, p. 15).

Vale destacar que, para criar as regras gramaticais, tomou-se como referência fragmentos de obras de escritores do passado. Bagno (2007), alerta para o fato de que tal postura causou uma separação rígida entre língua falada e língua escrita; esta vista como modelo a ser seguido e aquela como corrupta, inferior, desorganizada. As gramáticas, portanto, ao privilegiarem a escrita e todos os aspectos que constituem essa modalidade linguística (autonomia, explicitação, condensação, planejamento, precisão, normatização, estilística) afastaram-se da fala e de um dos fenômenos inerentes a linguagem como um todo, qual seja: a heterogeneidade.

Na Idade Média, aprender latim era uma necessidade para aqueles que participavam da classe dominante, pois essa língua era, “a língua de toda a intelectualidade e erudição” (WEEDWOOD, 2002, p. 60). Portanto, o surgimento de gramáticas vernáculas (gramáticas de outras línguas faladas na Europa ocidental) se deu pela necessidade de ler textos produzidos nessas línguas, traduzidos do latim. Em geral, as gramáticas medievais vernáculas, poderiam ser de três tipos distintos:

- 1) livros didáticos preparados para ensinar latim a falantes não nativos, escritos em vernáculo;
- 2) obras escritas numa língua vernácula que explicitam os princípios gerais da gramática [...] e extraem seus exemplos da língua em que são escritas;
- 3) obras que descrevem a estrutura do vernáculo, usando normalmente o vernáculo como meio de expressão. (WEEDWOOD, 2002, p. 61)

Esse retorno ao passado é importante para mostrar que o *status* dado ao ensino de gramática na escola é fruto de uma tradição cultural que remonta a Antiguidade Clássica, é fortalecida na Idade Média e chega até os nossos dias como uma verdade a ser repetida em nossas salas de aula.

À luz das contribuições de Bagno (2007) e Weedwood (2002) compreendemos que o ensino da gramática sempre esteve ligado à aristocracia, isto é, à classe que detinha o poder e ditava as normas do que era bom e certo em todos os aspectos da vida social. Portanto, ensinar a

língua portuguesa com base na concepção de língua como expressão do pensamento, é incutir no aluno a ideia de que existe o grupo dos superiores, aqueles que dominam a gramática e o grupo dos inferiores, aqueles que não a dominam.

Observar essa concepção de ensino de forma mais atenta nos fez perceber que os discursos que a sustentam fazem aquilo que Brandão (2004, p. 21) chama de “visão ilusória da realidade como se fosse realidade, [...] um mascaramento da realidade social”, uma vez que se passa cerca de 12 anos na escola para se aprender nomenclaturas e metalinguagens, que em nada irão ajudar o aluno a ler e a produzir textos de maneira significativa.

3. Linguagem como instrumento de comunicação

Esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem (GERALDI, 2006, p. 41).

Alguns alunos ainda poderiam dizer que é importante aprender mais sobre a língua e também as regras dessa língua para se comunicar na sociedade. Seguindo os estudos de Geraldi (2006), língua como instrumento de comunicação, dá ênfase às formas que esse código permite. Para o autor, essa concepção de língua/linguagem é ligada à corrente teórica chamada estruturalismo. Os adeptos dessa concepção acreditam que a língua é constituída

por um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas. Dessa forma, não importa se o emprego de determinada regra implica uma avaliação ou negativa da expressão linguística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua (POSSENTI, 2006, p. 48).

Assim, os professores de LP que comungam com essa abordagem teórica, ensinarão aos seus alunos as possibilidades de se dizer algo usando um sistema de regras. Se o aluno, por exemplo, quer dizer que no fim de semana foi ao cinema com os amigos, terá algumas opções:

- a) Meus amigos e eu fomos ao cinema neste fim de semana.
- b) Neste fim de semana, meus amigos e eu fomos ao cinema.
- c) Neste fim de semana, eu fui ao cinema com meus amigos.

Os exemplos a, b, c nos mostram que um ensino de LP que segue os preceitos estruturalistas dá ênfase as estruturas existentes na língua que permitem a comunicação entre os indivíduos. O professor deve, ainda, mostrar como construir esses enunciados; quais são as posições do adjunto adverbial de tempo, que regras são utilizadas para se construir um sujeito composto; que regras são utilizadas para se combinar o sujeito com o predicado.

De acordo com Possenti (2006, p. 49), essa concepção de língua “[...] também é excludente, em relação aos fenômenos, não tanto por só incluir partes, mas por incluí-las apenas de certo modo. [...] O que faz é prever sistemas coexistentes, mas não incorpora, embora trabalhe com base em enunciados da fala, as flutuações da fala”. Assim, ainda que se ensine ao aluno as regras da língua para se comunicar, são regras que explicam apenas parte das construções linguísticas permitidas pelo sistema.

Outro ponto importante dessa concepção de língua, diz respeito ao papel do falante no sistema linguístico. Nela “[...] não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores (POSSENTI, 2006, p. 49). O foco está nas estruturas permitidas pelas regras da língua. Tanto o emissor como o decodificador deve ter o máximo de informações possíveis para interpretar essas estruturas, isto é, para dominar o código.

Quem segue essa abordagem teórica geralmente costuma valorizar atividades em que a atenção do aluno-leitor esteja centrada no código, conforme podemos observar no texto a seguir:

Numa tarde ensolarada, João e sua mãe saíram a passeio pelas alamedas da vizinhança em direção à praça. João se divertia pedalando a nova bicicleta que ganhara de Natal, enquanto sua mãe admirava-o com orgulho.

Lá chegando, a mãe acomodou-se em seu banco predileto enquanto João circulava animadamente ao redor da praça. Por alguns instantes a mãe não o enxergava, oculto pelas grandes árvores, mas ficava sossegada, pois conhecia a habilidade de João.

(fragmento – autor desconhecido)

Responda:

- 1) Explique o que João fez numa tarde ensolarada.
- 2) O que João fez para se divertir?
- 3) O que a mãe de João fazia enquanto João se divertia na praça?

É possível perceber com Koch (2006) que esse tipo de interpretação não promove um diálogo entre o autor-texto-leitor, pois as perguntas sugerem que o aluno decodifique o texto, ou seja, encontre uma sequência linguística já pronta, presente no texto. É só encontrar, decodificar e copiar!

Segundo a autora, na concepção de língua como instrumento de comunicação,

[...] e de *sujeito como pré-determinado pelo sistema*, o texto é visto como simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto o conhecimento do código utilizado (KOCH, 2006, p. 10).

Ensinar leitura e produção escrita concebendo a língua como instrumento de comunicação impede que o aluno estabeleça relações com o mundo que o cerca, pois nessa lógica, a produção de hipóteses, inferências, diálogo com o texto não são atividades a serem desenvolvidas na aula de LP. O aluno, portanto, desempenha a função de leitor assujeitado, pois não se quer saber o que este pensa; sua preocupação deve ser tão somente analisar o texto como um objeto estático, imutável.

4. *Linguagem como forma de interação*

A linguagem é uma forma de interação – mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana (GERALDI, 2006, p. 41).

Segundo a visão desse autor, essa concepção de linguagem alinha-se aos estudos linguísticos voltados para a enunciação.

Bakhtin (2009) contribui para os estudos sobre a enunciação ao defender que o dialogismo é elemento constitutivo da linguagem. A língua, nessa perspectiva, é lugar de interação verbal que se realiza na enunciação. Para o autor russo,

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro* (BAKHTIN, 2009, p. 113).

Portanto, nessa concepção de linguagem os falantes tornam-se sujeitos ativos, que tomam a língua para agir sobre o ouvinte, para criar vínculos que não preexistiam antes da fala. De acordo com Geraldi (2006), o ensino de língua portuguesa balizado por essa abordagem deve

valorizar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam, em detrimento de um estudo que prioriza classificações e análises sintáticas.

O professor que segue essa vertente teórica direciona o trabalho de leitura e produção de texto, toma o texto como ponto de partida para outras leituras, para um diálogo com outras vozes, outros discursos que se misturam ao texto e o constituem. Conforme Koch (2006), o sentido do texto não está no autor, nem no texto, mas na relação entre autor-texto-leitor, pois é uma atividade interativa e não algo que preexista a essa interação.

Um professor que esteja trabalhando placas de trânsito, por exemplo, pode explorar a interpretação de discursos implicitamente sugeridos nesses gêneros textuais. Esta placa, aparentemente informativa, nos locais onde está inserida, indica que há vagas destinadas a pessoas deficientes que fazem uso de cadeira de rodas. Essa é uma leitura bastante pertinente e é bem provável que os alunos façam esse tipo de interpretação. Contudo, é importante direcionar o aluno para ler a placa considerando os seguintes aspectos:



- Quem produziu essa placa?
- Quem é/são os possíveis leitores?
- Em que lugares você costuma ver essa placa?
- Qual o tipo de linguagem utilizada na placa? Quais as vantagens desse tipo de linguagem?
- Essa placa dialoga com alguma lei? Qual?
- Como as pessoas que se beneficiam desta placa costumam ser vistas na sociedade?

Essas e outras perguntas fomentam respostas que não estão no texto, mas fora dele, na relação entre o texto e a interpretação que os sujeitos fazem dele na sociedade. Isso porque existem no texto outros discursos que são implicitamente sugeridos (os direitos dos deficientes físicos, a lei de acessibilidade, a falta de respeito dos ditos normais e do próprio governo aos direitos dessas pessoas, a visão da sociedade sobre esses deficientes), que não só podem como devem ser colocados em evidência durante a leitura da placa.

O trabalho de produção de texto a partir da leitura e interpretação da placa vai depender do projeto curricular da escola, do nível dos alunos, da complexidade do gênero a ser produzido etc.. É possível, no entanto, sugerir algumas produções tais como crônicas, artigo de opinião,

tirinhas, entrevista a um cadeirante, apresentação oral da lei de acessibilidade e produção de mural explicativo etc.

Geraldi (2006, p. 40) nos leva a refletir sobre o “para que ensinamos o que ensinamos?”, isto é, qual o objetivo de se ensinar determinados conteúdos na aula de língua portuguesa? Entendemos que ensinar o aluno a interagir com o texto, ler o mundo através do texto é o primeiro passo para que ele possa constituir-se como sujeito. Também é importante fazê-lo posicionar-se por meio da escrita, pois, a nosso ver, é o momento de materializar seu próprio discurso, apresentar suas contrapalavras.

Assim, acreditamos que aliar-se a essa abordagem teórica, é também aliar-se a um posicionamento político que trata dos verdadeiros objetivos do ensino de língua na escola. Nas palavras de Bagno (2002, p. 52), o ensino de língua portuguesa deve levar o aluno a desenvolver “[...] um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever”.

5. O ponto da polêmica

Dialogar com os apontamentos feitos por Geraldi (2006) sobre as concepções de ensino de língua materna torna-se importante para que o graduando em letras perceba que qualquer prática de ensino a ser usada na sala de aula não consiste numa escolha ingênua. É, antes de tudo, um posicionamento em relação ao tipo de conhecimento que acreditamos ser importante para a formação dos alunos.

Percebemos, contudo, que o ensino de gramática é, para os graduandos, aquilo que os constitui como sujeitos. Entendemos com Bakhtin (2009) que no discurso desses alunos ecoam outras vozes, discursos de uma classe dominante que incutiu durante toda a vida acadêmica desses indivíduos a ideia de que ler era decodificar e que para escrever era preciso dominar as regras da norma padrão.

Ricoeur (1990, p. 70) afirma que a ideologia “opera atrás de nós, mais do que a possuímos como um tema diante de nossos olhos. É a partir dela que pensamos mais do que podemos pensar sobre ela.” Nessa perspectiva, entendemos que os futuros professores são movidos por uma ideologia que prestigia a gramática, cuja função seria impossibilitar nos-

os alunos de ler o mundo, entrever os discursos que se atravessam nas interações mediadas pela linguagem.

A nosso ver, adotar uma abordagem teórico-metodológica que situe a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, é apresentar nossas contrapalavras a essa ideologia dominante, pois segundo Bakhtin (2009, p. 147), “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário, cheio de palavras interiores”.

De acordo com Geraldi (2006), um ensino de língua que incentive o aluno a dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, pode dar aos alunos condições para que eles percebam o jogo que se joga na sociedade, no qual falantes e interlocutores constroem as regras de funcionamento.

6. *Considerações finais*

Este estudo nos permitiu compreender que as práticas de ensino utilizadas em sala de aula estão sempre ancoradas em uma determinada abordagem teórica. Portanto, é importante que os futuros professores, e até mesmo os professores regentes, conheçam as abordagens que subjazem as atividades, as explicações e os conteúdos propostos em sala de aula. Acreditamos que os graduandos de letras, cientes de tais abordagens, possam, já nos primeiros anos de estudo, aprofundar seus conhecimentos em abordagens que levem seus futuros alunos a fazer uso da leitura e da escrita como prática social que, nas palavras de Geraldi (2006), os levem a romper com o bloqueio de acesso ao poder por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* um convite à pesquisa. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise de discurso*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2004.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

_____. *Problemas de linguística geral II*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1989.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. 4. ed. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

POSSENTI, S. Gramática e Política. 4. ed. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006, p. 47-6.

RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

O TEXTO NARRATIVO NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Aline de Azevedo Gaignoux (UERJ)
alinegaignoux@yahoo.com.br

1. Introdução

A capacidade de compreender e produzir textos com autonomia é condição necessária para quem deseja ter participação ativa nas diversas esferas de atividade da vida em sociedade. Contudo, ao final de oito anos de ensino fundamental e três de ensino médio, a maioria dos estudantes não tem se mostrado capaz de apreender do texto os sentidos que ele transporta nem de escrever textos que produzam o resultado planejado.

O ensino efetivo de leitura e escrita deve ser o objetivo principal da escola: é preciso melhorar cada vez mais o desempenho do aluno na compreensão e produção de textos.

O presente artigo é um gesto nesse sentido: pretende-se desenvolver uma reflexão acerca do estudo do texto narrativo nas aulas de produção textual no ensino fundamental II, buscando estratégias efetivas para a produção de narrativas na sala de aula.

2. O texto narrativo

Uma narrativa é o simulacro das ações do homem no mundo, e o que define o componente narrativo do texto é a mudança de situação, a transformação.

Em síntese, toda narrativa consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo. As circunstâncias e motivações da atuação das personagens e a configuração dos seus conflitos e antagonismos constituem situações dramáticas. (GARCIA, 2007, p. 258)

No interior do texto narrativo, há sempre uma progressão temporal entre os acontecimentos relatados, ou seja, os eventos relatados são concomitantes, anteriores ou posteriores uns aos outros.

Já que o ato de narrar ocorre, por definição, no presente, o qual indica uma concomitância em relação ao momento da fala (no caso, fala do narrador), ele é posterior à história contada, que, por conseguinte, é

anterior a ele; logo, o subsistema do pretérito (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito) é o conjunto de tempos por excelência da narração.

A narração está presente em cantigas de roda, contos de fada, poemas de cordel, música popular, piadas, histórias em quadrinhos... O modo de organização narrativo é a base de determinados gêneros literários como a epopeia, o romance, a novela, o conto. Os elementos essenciais para a coesão e a coerência do texto são os verbos no pretérito perfeito e os advérbios indicadores de tempo e espaço. Os fatos são apresentados em sequência, numa relação de causa/efeito. Em suma, narrar é relatar acontecimentos, fatos reais ou imaginários, envolvendo ação e movimento, no transcorrer do tempo.

Uma narrativa se estrutura a partir das seguintes fases: exposição, complicação (conflito), clímax e desfecho. E seus elementos principais são: narrador, personagens, tempo e espaço. O enredo (intriga, trama, história ou estória, urdidura, fábula) é constituído pelo conjunto de fatos que se encadeiam, dos incidentes ou episódios em que as personagens se envolvem, num determinado tempo e num determinado ambiente, motivados por conflitos de interesse ou de paixões. É estruturado por um nexo de causa e efeito. Enredo é, portanto, o que acontece, é a narrativa mesma.

Na exposição, o narrador explica (ou explicava, pois, hoje, muitas narrativas se iniciam na complicação) certas circunstâncias da história, situando-as em certa época e certa ambiência e introduzindo ou apresentando algumas personagens.

A complicação é a fase em que se inicia propriamente o conflito, o choque dos interesses entre o(s) protagonista (s) e o(s) antagonista(s).

O clímax é o ápice da história, seu ponto de maior tensão, aquele estágio em que o conflito entre as personagens centrais chega a um ponto tal, que já não é possível prolongar o desfecho.

O desfecho ou desenlace é a solução mesma dos conflitos, é o momento da grande destruição trágica, da morte, das revelações de identidade, da solução do mistério, da união dos amantes, da descoberta e morte dos vilões etc.

O fato relatado pode ser real ou fictício. A história do gênero humano, a biografia de um herói, a autobiografia, uma reportagem policial constituem relatos de fatos reais. O romance, o conto, a novela, a anedota

(no seu sentido vulgar, história inédita, muitas vezes picante ou divertida) são algumas das espécies do gênero de ficção, sabendo que ficção (do latim *fingere* = fingir) é invenção, é “fingimento”, é produto da imaginação.

Para o trabalho didático inicial com o texto narrativo, é possível estabelecer o seguinte quadro-resumo:

MODOS DE ORGANIZAÇÃO	DEFINIÇÃO	OBJETIVO	TEMPO DE OCORRÊNCIA NO MUNDO REAL	PRINCIPAIS RECURSOS LINGÜÍSTICOS
NARRAÇÃO	Consiste no relato de acontecimentos ou fatos reais ou imaginários, envolvendo ação e movimento, no transcorrer do tempo.	Contar os fatos, os acontecimentos.	Sequencialidade. Apresentam fatos em sequência, numa relação de causa/efeito.	Verbos no pretérito e os advérbios indicadores de tempo e espaço, conectores temporais.

3. O texto narrativo na sala de aula

O processo de desenvolvimento de um indivíduo pressupõe sua inserção na sociedade onde vive, em um grupo social com o qual interage e troca experiências, absorvendo os conhecimentos acumulados dentro do grupo ao longo da sua história. E o que torna isso possível é a linguagem.

Nessa perspectiva, pessoas são agentes verbais, buscam atuar de determinada maneira dentro de seu grupo social, para isso produzem diferentes textos, com base em diversas formas de expressão verbal e não verbal. Reconhecer que existem inúmeras possibilidades de construção textual em função dos objetivos da interação falante/ouvinte é fundamental para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

O trabalho de leitura/produção de textos na escola deve favorecer ao aluno a identificação e incorporação de estratégias de organização do discurso que garantam sua unidade e eficiência, já que um enunciado oral ou escrito é considerado um texto quando forma um todo coeso e coerente, constituindo um espaço de produção e circulação de significados, resultado da interação que se estabelece entre os interlocutores.

Cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. Diferentes atividades devem ser propostas aos alunos, para evidenciar, nesses textos,

os processos de construção linguística, característicos dos diferentes modos de organização do discurso. Assim, o aluno poderá aperfeiçoar-se no uso dos mecanismos linguísticos que já domina na sua linguagem cotidiana, bem como adquirir outros, próprios da língua padrão.

Depois de escolhido o gênero textual com base na avaliação do contexto de produção (situação material e situação social), o agente verbal deve tomar decisões quanto ao planejamento do texto. Isso significa determinar a forma de materialização, escolhendo os diferentes modos de organização do discurso e os recursos linguísticos próprios a cada modo. Cada gênero textual pode constituir-se a partir da combinação de sequências de base descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa e injuntiva com características e objetivos definidos.

No presente trabalho, o foco é o texto narrativo, ou seja, o texto em que o modo de organização predominante é a narração. Já foram expostas, na seção anterior, as principais características desse modo. O objetivo desse artigo é apresentar algumas atividades que possam ser utilizadas para que o estudante produza satisfatoriamente um texto de base narrativa.

Para ilustrar como normalmente o texto narrativo é trabalhado na sala de aula, analisou-se a coleção *Todos os Textos* (CEREJA & COCHAR), muito utilizada nas aulas de produção textual de muitas escolas do Rio de Janeiro. A coleção apresenta um livro para cada série do ensino fundamental II, no qual são selecionados os gêneros que devem ser estudados em cada ano. No 8º ano, por exemplo, os gêneros escolhidos são: receita, o texto de regras de jogo, o texto de campanha comunitária, crônica, crônica de humor, crônica argumentativa, debate regrado público, cartas argumentativas, o abaixo-assinado, o texto teatral e roteiro de cinema. O conto e o texto dissertativo-argumentativo são os principais gêneros do 9º ano.

A escolha do trabalho com os gêneros é realmente o mais adequado, recomendação inclusive dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, contudo é importante que o aluno estude as características das sequências textuais, também chamadas modo de organização do discurso, componentes fundamentais na estrutura dos gêneros. Nessa coleção, não há momento para esse estudo.

O estudo do gênero acontece da seguinte forma: leitura de um texto, exercícios sobre o texto para construção das características dos gêneros, proposta de produção textual.

Como aluno irá produzir um texto de base narrativa sem estudar, primeiramente, seus elementos principais? Não é aconselhável pedir ao estudante para produzir uma narrativa se anteriormente não houve o estudo de cada parte que a compõe: exposição, complicação, clímax e desfecho; além de estudar os elementos essenciais: personagens, narrador, espaço e tempo. Não é tão simples quanto parece escrever um texto narrativo. Não basta apenas criatividade como muitos supõem. É necessário conhecer suficientemente a estrutura de um texto de base narrativa, saber o que é narrar, diferenciar a narração de outros modos de organização.

Antes da produção de textos como o conto, o aluno deve ter se apropriado das características fundamentais de uma narrativa, a partir da leitura de diversos textos e da análise dos mesmos, focalizando suas partes essenciais. É importante produzir pequenos parágrafos antes de produzir uma narrativa completa, estudar cada componente do texto narrativo, para que saiba utilizá-los em seu texto futuro.

O trabalho com o texto narrativo deve se iniciar com a leitura. O professor deve ler para os alunos narrativas criteriosamente selecionadas, as quais prendam a atenção do leitor. Após a leitura, inicia-se a reflexão linguística: tempos verbais predominantes, marcadores temporais, conectivos utilizados. Entre os textos lidos há a mesma ocorrência dos tempos verbais? Há o predomínio de marcadores temporais? Quais?

Volta-se então para o conteúdo e a estrutura do texto: qual é o seu objetivo? Qual é o tema abordado? Há uma história sendo contada? Qual? Quem participa dela? Onde ela ocorre? Quando acontecem os fatos narrados? Há um momento de maior tensão? Qual o problema que desencadeia os acontecimentos? O que acontece no final?

A partir dessas questões vão se construindo os conceitos de enredo, exposição, complicação, conflito, clímax e desfecho. Há a delimitação de personagens, espaço e tempo. Cada elemento será trabalhado separadamente.

As propostas de produção serão efetuadas seguindo uma progressão, até chegar efetivamente ao texto narrativo completo. Primeiramente, criam-se personagens; depois, imagina-se um enredo para uma história, pensa-se em um espaço e o descreve... Narrativas prontas serão modificadas e reescritas: modificar a exposição, modificar o clímax, modificar o desfecho. É válido também escrever pequenos parágrafos narrativos, estudar as diferenças entre discurso direto, indireto e indireto livre e seus

efeitos de sentido, transformar discurso direto em indireto e vice-versa, escrever parágrafos nos quais ocorra o discurso indireto livre.

Após essas pequenas produções e muita leitura, o aluno estará mais seguro para escrever sua própria narrativa, pois saberá como planejá-la. Nesse momento, podem ser eleitos os gêneros que serão produzidos. Após o estudo mais profundo dos elementos da narrativa, parte-se para o estudo dos gêneros de base narrativa, como a crônica e o conto.

Depois que o estudante já se apropriou dos elementos de uma narrativa, poderá estabelecer as principais diferenças entre a crônica e o conto: aprofundamento das personagens, delimitação do espaço e do tempo etc. Poderá, então, produzir crônicas narrativas e contos.

4. *Propostas didáticas*

Antes de apresentar as atividades, é necessário lembrar que há interação na produção de um texto escrito. Esse aspecto não pode ficar de fora na sala de aula. O aluno precisa conceber o momento da escrita como um momento de interação.

Geraldi (2008) afirma que é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo e a língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Dessa forma, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor. Esse aspecto da linguagem não deve ser esquecido nas aulas de língua portuguesa, principalmente nos momentos de produção textual.

A escola é o grande interlocutor do aluno. Todavia, a produção de textos na escola, muitas vezes, foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Para fugir a tal aspecto, o professor pode propor aos textos produzidos em aula outro destino. E desse destino os alunos devem tomar conhecimento já no início do ano letivo. Como o foco desse artigo é o texto narrativo, uma sugestão seria a organização de uma antologia no final do ano com as narrativas produzidas pelos discentes. Ao longo do trabalho, antes da produção de narrativas completas, uma boa ideia seria criar um “Mural das narrativas”, no qual os parágrafos produzidos, os textos mo-

dificados pelos alunos e os planejamentos escritos seriam expostos para a turma. Uma ótima ideia também é montar uma apresentação teatral baseada nas narrativas produzidas pelos estudantes.

A criatividade do professor pode proporcionar ainda mais atividades nas quais os alunos percebam que há realmente um leitor para seus textos. Mesmo quando o leitor for apenas o professor, o que acontecerá muitas vezes, o estudante deverá enxergá-lo como tal. A correção dialógica é um caminho para a construção dessa imagem.

A seguir, serão propostas algumas atividades para o estudo e produção de narrativas. Essas atividades não podem ser desenvolvidas em apenas uma ou duas aulas. Dependendo da turma e do programa que o professor precise cumprir, elas podem ser desenvolvidas ao longo de um bimestre inteiro, para que o aluno se aproprie efetivamente das características de uma narrativa e seja capaz de produzir.

4.1. Atividade 1

Leitura de um conto em sala de aula. Se for possível, sentar em roda. O professor deve ler o texto em voz alta, enfatizando os elementos dramáticos da narração. Sugestão: “O coração peludo do mago”, de J. K. Rowling, autora da saga do bruxo Harry Potter.

Após a leitura, o professor iniciará o debate sobre a história. Ouvir o que os alunos têm a dizer é sempre importante. Questionar sobre a história, sobre as personagens e suas características psicológicas, sobre o desfecho etc. Depois de ouvi-los, o debate deve ser orientado a partir da análise linguística: qual o tempo verbal predominante? Quais expressões temporais ocorrem no texto? O que elas marcam? Que elementos fazem as conexões entre os parágrafos? Como as falas das personagens são marcadas?

Peça então para cada um escrever em seu caderno o resumo da história com suas próprias palavras, sem consultar o texto. Se for possível, seria interessante ouvir o que a turma escreveu. A partir dessa proposta, explique o que é enredo, escreva no quadro o enredo do texto lido.

Depois, explique que o texto é uma narrativa. É o momento de definir, a partir da história lida, o que é uma narrativa e destacar os principais elementos que a compõem. Essa etapa deve ser feita junto com a

turma, o professor deve questionar os alunos para chegar às respostas. A sistematização é importante.

Na aula seguinte, leve outra história para leitura e discussão com a turma. Sugestão: “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Com o texto, peça que a turma identifique os elementos estudados (exposição, complicação, clímax e desfecho). Depois faça a análise das personagens, do espaço, tempo, foco narrativo, tempo verbal predominante etc.

Para aula seguinte, sugira que cada aluno traga um texto narrativo para leitura em sala. Após a leitura em roda para turma, cada um fará análise dos elementos da narrativa que trouxe e entregará para o professor. O objetivo será definir enredo, conflito, clímax etc.

4.2. Atividade 2

De acordo com Garcia (2007, p. 220):

como unidade de composição suficientemente ampla para conter um processo completo de raciocínio e suficientemente curta para nos permitir a análise dos componentes desse processo, na medida em que contribuem para a tarefa da comunicação, o parágrafo oferece aos professores oportunidades didáticas de aproveitamento, em certa medida, mais eficaz do que todo o contexto de uma composição.

Assim, um bom exercício seria estudar a estrutura de parágrafos escolhidos nas mais variadas fontes (livros, editoriais da imprensa, artigos de revista) distinguindo o parágrafo que há narração de outros. Após esse exercício, os alunos produziram parágrafos narrativos: o início de uma história a partir de temas sugeridos pelo professor, um desfecho para um enredo etc.

4.3. Atividade 3

Após o estudo dos elementos da narrativa, são bastante produtivas propostas nas quais o aluno crie apenas parágrafos para narrativas já prontas. A primeira proposta seria escrever a exposição (a introdução) de uma história pronta. A produção seguinte seria modificar o clímax de um texto narrativo. Por último, o aluno modificaria o desfecho. Uma boa ideia também é modificar o foco narrativo de um texto e pedir que o estudante diga que efeito de sentido essa mudança produziu na história.

4.4. Atividade 4

Outros textos podem servir como pretexto para produção textual, definindo interlocução do leitor/texto/autor: “[...] a leitura do texto como pretexto para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece. Não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos etc.)”. (GERALDI, 2008, p. 97)

Poemas como “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, “O homem, as viagens”, de Drummond, canções como “Eduardo e Mônica” e “Faroeste Caboclo”, de Renato Russo, são bons pretextos para criações de narrativa. Histórias em quadrinhos podem ser reescritas utilizando apenas a linguagem verbal, dramatização de narrativas conhecidas também é uma boa proposta.

4.5. Atividade 5

Depois de ler bastantes textos e de ter realizado produções como as propostas nas atividades acima, o aluno estará mais seguro para escrever narrativas maiores. Nesse momento, o professor pode iniciar o estudo de gêneros narrativos como a crônica e o conto, para posterior produção desses gêneros.

Todas as produções devem ser lidas pelo professor, o qual deve fazer anotações, observações e sugestões para aperfeiçoamento da escrita. A reescritura do texto corrigido é muito importante, o professor deve reler o texto reescrito para averiguar se o estudante efetuou as correções sugeridas.

5. Considerações finais

O objetivo desse artigo foi apresentar uma proposta de trabalho para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno a partir do estudo e da produção do texto narrativo.

O estudo desse tipo de texto não pode ocorrer de forma corriqueira. Não é possível exigir que o estudante produza uma narrativa sem que as características principais da narração sejam estudadas.

Análise de textos e discussão com a turma sobre os elementos essenciais em uma narrativa, produção de parágrafos e pequenas histórias são atividades que auxiliam na produção textual dos discentes.

É importante ressaltar também que a leitura não pode ficar longe da sala de aula. O professor deve incorporar em sua rotina o hábito da leitura em voz alta. Ler textos para os alunos é uma atividade de suma importância, não pode ser algo esporádico. Ao trabalhar os textos narrativos, o docente tem a oportunidade de trazer histórias que encantem seus alunos, contribuindo assim para a formação de leitores.

Incorporando essa metodologia à prática pedagógica, o texto narrativo será estudado de forma consistente, possibilitando produções satisfatórias. O aluno terá uma base para sua produção, conhecerá a estrutura do tipo de texto que deverá criar e aprenderá a planejar o que irá escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Todos os textos*. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006.

GARCIA, Moacyr Othon. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARÂMETROS curriculares nacionais: língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS

Ludmila Correia Pires (UESB)
ludmila_correia@hotmail.com
Lucas Santos Campos (UESB)

1. Considerações iniciais

Acredita-se na necessidade da utilização da língua de sinais com vistas à promoção do desenvolvimento intelecto-cognitivo, profissional e social do cidadão surdo.

A partir do Decreto Federal nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, a libras passa a ser estudada e praticada pelo surdo, como primeira língua e o português, na modalidade escrita, como a segunda. Essa realidade exige a criação de espaços educativos que contemplem práticas pedagógicas inclusivas, garantindo uma educação bilíngue para indivíduos surdos.

Para este estudo, levantou-se, a seguinte questão norteadora:

Como deve ser desenvolvido e sistematizado o ensino de língua portuguesa, na modalidade escrita, para alunos surdos, de modo que possa contribuir para a formação de sujeitos leitores e escritores, capazes de atuar ativa e criticamente na sociedade letrada, garantindo seu sucesso escolar e sua inserção social?

Como resposta a essa questão decidiu-se elaborar uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do português escrito para alunos surdos, ancorada na exploração dos gêneros textuais.

O estudo pretende:

- (i) descrever os aspectos históricos referentes à educação dos surdos no Brasil, destacando as filosofias educacionais;
- (ii) identificar uma concepção de língua portuguesa que melhor se aplique ao modelo educacional do bilinguismo para alunos surdos e
- (iii) sugerir mecanismos didático-pedagógicos que possam levar os estudantes surdos a dominarem o português escrito, partir dos gêneros textuais.

A fundamentação teórica está embasada sobre um tripé, qual seja: (i) a legislação sobre esse campo educacional; (ii) os estudos específicos da educação do surdo, a partir de Sanchez (1993), Fernandes (1996 e 2003), Homeisterff (1999), Goldfeld (2002), Quadros (2006) e Alpendre (2008), entre outros e (iii) a visão dos gêneros textuais, a partir de Marcuschi (2010).

2. Contextualização histórica sobre a educação dos surdos no Brasil

A história da educação dos surdos é marcada pela contribuição de algumas teorias, a exemplo do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo.

Goldfeld (2002, p. 31) apresenta aspectos históricos sobre a educação dos surdos no Brasil, que tem início em 1855, quando chegou ao país o professor francês Hernest Huet, que era surdo, com o propósito de dá início a um trabalho de educação de duas crianças surdas. Logo depois, em 1857, foi fundada a primeira escola brasileira para alunos surdos, denominada Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Naquele período, o INES utilizava a língua de sinais, mas, em 1911, necessitaria adaptar sua metodologia para o oralismo, por força da tendência mundial que se estabeleceu a partir do Congresso de Milão (1880)⁷². Goldfeld assinala que, mesmo com essa proibição, os alunos surdos nunca deixaram de fazer uso da língua de sinais nos banheiros, pátios e corredores da escola, mas sempre distante do olhar dos professores, para não sofrerem sanções.

Isso indica que a metodologia oralista, a despeito de não fazer frente às reais necessidades do sujeito surdo, também não estava trazendo sucesso para a aprendizagem dessa comunidade. Por isso, talvez, a língua de sinais tenha sido retomada. Goodfeld (2002, p. 31) indica que esse fato em muito se deve à contribuição de Willian Stokoe que, em seu artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, demonstrou que a estrutura da língua de

⁷²Goldfeld (2002, p. 31) assinala que, nesse congresso, foi colocado em votação qual o método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O Oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido. É importante ressaltar que aos professores surdos foi negado o direito de votar.

sinais americana (ASL) era dotada de todos os elementos que caracterizam uma língua natural.

Com os baixos índices de aprendizagem apresentados pelos surdos decorrentes da aplicação da metodologia oralista, surge, no início da década de 70 do séc. XX, a filosofia da *Comunicação Total*, que, como destaca Goldfeld (p. 32), “utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, por acreditar que a comunicação, não a língua, deve ser privilegiada”.

No final da década de 70 (séc. XX), surge à proposta do bilinguismo. Segundo (SÁ, 2002), essa corrente começa a ser desenvolvida por pesquisadores das áreas de sociologia, filosofia, psicologia, educação, linguística e política. O foco dessa nova tendência está na possibilidade de o indivíduo surdo lançar mão da comunicação através da língua portuguesa escrita e da libras.

Mas, só em 2002, que se instaura no Brasil uma política específica para a língua de sinais, qual seja, sua regulamentação através da Lei nº 10.436/2002 que garante o reconhecimento de um estatuto linguístico a esse código de comunicação e, ao mesmo tempo, assinala que esta não pode substituir o português.

O Decreto Federal nº 5.626/2005 configura-se como uma contribuição de grande relevância para as conquistas dos direitos da pessoa surda, pois, ao regulamentar a Lei da Língua Brasileira de Sinais nº 10.436/2002, o decreto estabelece para o sujeito surdo a libras como a primeira e o português, na modalidade escrita, como a segunda língua. Prevê, também, a organização de turmas bilíngues.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) faz a seguinte consideração referente ao estudante surdo: “nas escolas comuns, a educação bilíngue – língua portuguesa / libras, (...) o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos”. Além disso, a política garante aos alunos surdos o direito da matrícula na sala comum do ensino regular, e, em turno oposto, o atendimento educacional especializado (AEE).

Com a contextualização histórica sobre as filosofias de educação para surdos, pode-se dizer que a comunidade surda tem a necessidade de se interagir/comunicar por meio de uma língua própria, nesse sentido, a corrente do bilinguismo tem o objetivo de respeitar as características culturais do grupo. A seguir pode-se conferir como deve ser estruturado o

ensino de língua portuguesa, modalidade escrita, na perspectiva do bilinguismo.

3. O ensino de língua portuguesa na perspectiva do bilinguismo

Alpendre (2008, p. 12) corrobora com Sanchez (1993), Fernandes (1996), Homeisterff (1999) e Fernandes, (2003), afirmam que: “A língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra/som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente a estratégias visuais, com base na língua de sinais”.

Partindo desse princípio, destaca-se que a prática pedagógica de ensino de língua portuguesa para alunos surdos não deve voltar para atividades que estabelece a conexão entre grafema e fonema. Além disso, o ensino de língua portuguesa a ser desenvolvido tanto na sala regular, quanto no AEE deve contemplar o contexto do letramento. Assim, Alpendre (2008, p. 11-12) aponta que:

A aquisição da língua portuguesa pelo surdo se faz através da representação gráfica, isto é, por meio da escrita em situações sociais impedido de aprender as propriedades fonológicas ou prosódicas da língua. Assim, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, por meio da modalidade escrita da língua. Letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua portuguesa pelo surdo.

Considerar o letramento como condição para o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos é uma alternativa sem dúvida viável, visto que o sujeito surdo está exposto às diversas situações que estão presentes nos mais diversos gêneros textuais. Dessa forma, o ensino de leitura e escrita deve enfatizar a prática social e cultural, fazendo com que o aluno perceba a multiplicidade de usos e funções da língua, no sentido de contribuir para a formação de leitores e escritores de textos autônomos e competentes.

Quadros e Shmiedt (2006, p. 17) apresentam a seguinte concepção de letramento:

Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o contexto bilíngue da criança surda.

Shimazaki (2008, p. 91), corrobora esse pensamento ao afirmar que: “O ensino de leitura para estudantes surdos, (...) deve preocupar-se não somente com a apropriação do código, ou seja, com a dimensão linguística; deve voltar-se à dimensão social”. Diante dessas assertivas, percebe-se que o contexto educacional do aluno surdo deve levar em conta o seu contexto social, assim, as atividades de leitura e escrita abordam as diversas situações sociais que envolvem a linguagem escrita.

Para Alvez (2010, p. 20) as orientações propostas para o ensino de língua portuguesa no AEE devem buscar “desenvolver a competência linguística, bem como textual, dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa”, estes mesmos objetivos devem ser propostos para as salas regulares. Para conseguir atingir tais proposições, Alvez et al. (p. 20) aponta a necessidade de fornecer aos alunos um “amplo acervo textual em língua portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, pelos quais possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação e de enunciação”.

Nesse sentido, quando a escola oferece aos alunos surdos atividades sistematizadas envolvendo a linguagem escrita (leitura e produção de textos) oportuniza aos educandos atuar ativa e criticamente na sociedade letrada, contribuindo para a formação do sujeito leitor e produtor de textos, habilitados à utilização as linguagens escrita nos seus diversos gêneros.

Neste contexto, se insere este trabalho que tem como objetivo apresentar um esboço de proposta para o ensino-aprendizagem de português escrito para alunos surdos, ancorada em gêneros textuais, visto que o aluno surdo está inserido em uma sociedade grafocêntrica.

4. Um esboço de proposta para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita em língua portuguesa para indivíduos surdos por meio de gêneros textuais

Inseridos em uma sociedade grafocêntrica, como se acabou de ver, em muitas situações, os alunos surdos sentem as mesmas necessidades dos alunos ouvintes. Torna-se, pois, de extrema importância, possibilitar a esses estudantes a oportunidade do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa.

Acredita-se que as atividades educativas para possibilitar ao estudante surdo a apropriação e avanço da língua portuguesa na modalidade escrita deve utilizar o texto como ponto de partida, fazendo uso dos di-

versos gêneros textuais (escritos e visuais). Entende-se que essa prática garante aos alunos a compreensão de que os gêneros são responsáveis pelas mais variadas atividades sociocomunicativas realizadas no seu dia a dia.

Um primeiro passo que deve ser dado nesse sentido deve ser a compreensão do que seja gênero textual. Marcuschi (2003, p. 23) apresenta a seguinte descrição:

b) Usamos a expressão “gênero textual” como uma noção propositalmente vaga para nos referir nos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Ao fazer uso da escrita, as pessoas lançam mão das práticas sociais em que os diversos gêneros circulam. Assim, em cada contexto de interação, elas utilizam gêneros textuais diferentes e apelam para distintos modos de usá-los. Desse modo, qualquer cidadão que faz uso da leitura e escrita no seu dia-a-dia estará cumprindo finalidades e atendendo suas mais diversas e reais necessidades.

Nessa perspectiva, apresenta-se, aqui, um dos procedimentos do esboço de proposta, com base nos gêneros textuais, para o ensino do Português escrito que se pretende desenvolver, não somente pensando no aluno e estudante, mas em todo e qualquer cidadão surdo que deseje uma maior integração com a sociedade grafocêntrica.

Optou-se por explorar, inicialmente, placas indicativas de logradouros, tendo em vista o fato de este trabalho ter partido e estar, inicialmente, voltado para uma comunidade rural. A intenção é dotar o surdo, morador dessa região, de condições de codificar e decodificar essas placas quando inseridos no ambiente urbano.

Procedimento 1 - Codificação e decodificação/Leitura de placas de rua



Fig 1 - Placa indicativa de uma rua central de Vitória da Conquista)



(Fig 2 - Placa indicativa de uma avenida de Vitória da Conquista)

- Apresentar cartazes contendo placas de ruas (Cf. **figs. 1 e 2**).

- Solicitar que os alunos observem livremente o texto.
- Debater através da libras sobre, por exemplo:
 - (a) O que os alunos conseguem identificar com esse texto/imagem ou o que ele representam para eles (Qual a finalidade);
 - (b) Se costumam observar esse tipo de placa;
 - (c) O que diferencia uma placa da outra;
 - (d) Como eles diferenciam uma da outra?
 - (e) Qual a necessidade de ler esse tipo de texto?
 - (f) Como fazer para codificar (escrever) esse texto sem copiá-lo
- Destacar para os alunos a organização do texto como: Formato, cores, modelo de letra que estão presentes nesse gênero textual;
- Destacar elementos como: Nomes dos logradouros: Rua, Av. (Avenida), Tr. (Travessa), Al. (Alameda), Lgo. (Largo), Pça. (Praça). Pode ser feita uma ilustração imagética de como se constitui cada uma desses elementos, a exemplo de imagem de uma praça, rua, avenida etc., destacando as diferentes paisagens.
- Solicitar de cada aluno a representação escrita, com referências, tanto do endereço, quanto da instituição que estuda;

5. *Uma consideração final*

O desenvolvimento de atividades envolvendo essa técnica possibilitará que os alunos decodifiquem qualquer placa indicativa de nome de rua. Visto que este trabalho está apenas iniciando, pretende-se aprimorar as atividades, assim como apresentar mais sugestões, visando a atender as necessidades e realidades dos educandos e cidadãos surdos, não somente ligadas a identificação de ruas, mas às mais diversas situações em que seja necessária a codificação e decodificação de textos do português escrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALPENDRE, Elisabeth Vidolin. *Concepções sobre a surdez e linguagem e o aprendizado de Leitura*. Curitiba, 2008.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paulo; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *A educação especial na perspectiva da inclu-*

são escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/attachments/196_decreto%20de%20lei%20de%20libras.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GOLDEFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-38.

QUADROS, Ronice; SHMIEDT, Magali. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Brasília: INEP, 2002.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. Ensino da leitura e da escrita para pessoas com deficiência auditiva. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva*. Maringá: Eduem, 2008, p. 85-95.

O VERBO CHEGAR E SEUS AUXILIARES: UMA VISÃO DIACRÔNICA

Carmen Maria Faggion (UCS)
cmfaggio@ucs.br

1. Introdução

Situado numa investigação mais ampla sobre a história do verbo chegar, incluindo seus usos e lugares sintáticos, este trabalho intenta verificar os auxiliares que este verbo admite, e uma sua possível mudança.

As línguas que usam pretérito perfeito composto (*arriver/arrivare*) têm auxiliar (*être/essere/ser*). Em português, em que se usa pretérito perfeito simples, nota-se no mais-que-perfeito composto o uso de *ter* (tinha ido, tinha chegado). Desde quando isso ocorre? Foi uma mudança no português? Mais que apresentar uma resposta, este trabalho pretende situar e contextualizar a pergunta, mostrando alguns usos no decorrer do tempo e analisando empregos correntes.

Este trabalho constitui uma etapa de um estudo mais amplo sobre a história do verbo *chegar*⁷³. Tem-se por objetivo, especificamente, repassar a história dos auxiliares perfectivos do verbo *chegar*, em português, para formular sua caracterização em relação a duas outras línguas românicas, italiano e francês. Pretende-se investigar a história do diferente auxiliar no português, para em seguida apontar outros caminhos de análise.

Entendo por auxiliares perfectivos aqueles que atuam na formação dos tempos compostos do pretérito perfeito e do pretérito mais-que-perfeito. Em português, esse papel de auxiliar é preenchido pelos verbos *ter* ou *haver*. Em francês e em italiano, os verbos *avoir* e *avere*, respectivamente, são auxiliares da maioria dos verbos. Com *arriver* e *arrivare*, contudo, além de outros verbos, o auxiliar é *être* no francês e *essere* no italiano, ou seja, os correspondentes ao nosso verbo *ser*. Veremos a resposta histórica para essa diferença.

Justifica-se o estudo porque, no objetivo mais amplo que é o de contar a história do verbo, seus auxiliares terão papel importante. Por ou-

⁷³ Veja-se, a esse respeito, Faggion (2012a, 2012 b).

tro lado, todo o conhecimento que for possível reunir sobre o verbo contribuirá para que se conheça um pouco mais da história da língua portuguesa – conhecendo um pouco mais sobre um de seus verbos.

Como base teórica, recorremos a estudos de Renzi e Andreosi (2009) e Lausberg (1974), sobre a parte histórica, e Henriques (2007) e Othero (2009) para a parte sintática. A metodologia utilizada é a de pesquisa bibliográfica e levantamento de exemplos.

2. O verbo *chegar*

O verbo *chegar* formou-se a partir do verbo latino *plicare* (“dobrar”). Os marinheiros dobravam as velas ao atingir o porto. Portanto, o ato de dobrar indicava que o destino havia sido atingido. Depois, por metonímia, o verbo passou a indicar o próprio ato de atingir o destino. Assumo que os novos significados de chegar desenvolveram-se, inicialmente, do lugar concreto para o lugar abstrato (*e.g.* chegar ao porto, concreto > chegar ao delírio, abstrato). Chegar admite muitos adjuntos, e o mais antigo, o locativo, pode ser considerado complemento (*e.g.* cheguei a/em Porto Alegre; aqui; na escola), visto que a frase não se constrói sem ele, no sentido de que é essencial à compreensão discursiva da frase. Mesmo estando implícito, o locativo complementa o verbo. Os outros adjuntos são opcionais, no sentido de que aparecem em algumas frases e não em outras. Por exemplo, *Cheguei aqui* (cedo/tarde; rapidamente; apesar do trânsito; etc.). Quando se verifica a ausência desse adjunto, o locativo, Menezes (2005, p. 52) assinala que sua supressão indica que o ponto de chegada, ou de saída, será o lugar em que está o falante. Na ausência, a referência é o falante.

Chegar, além disso, desenvolveu sentidos metonímicos e também metafóricos. Novos sentidos permitiram ou exigiram novas construções sintáticas.

Em análises semântico-sintáticas, vários estudiosos sistematizaram a rede de significações que o verbo *chegar* assume.

Mateus et al. (2003, p. 196) configuram o verbo como de ação dinâmica, pressupondo mudança de estado, compatível com imperativo e podendo responder à pergunta “o que aconteceu?”. Fortunato (2009, p. 49) assinala seis áreas relacionais de significação desenvolvidas por esse verbo: lugar abstrato, tempo, cognição, emotividade, relações e padrões sociais. Nida (1975) coloca *chegar* (na verdade, o verbo inglês *arrive*)

como um verbo de movimento intermediário: nem o sentido geral (*move*), nem os sentidos específicos (*walk, run, skip, jump etc.*).

Em seu completo estudo sobre verbos de trajetória, Menezes (2005) assinala que *chegar*, por ela definido como verbo da Classe 3, admite a representação sintática de parte da trajetória; apresenta locativo afetado; e é verbo do tipo *achievement*, ou seja, verbo de um momento único (MENEZES, 2005, p. 52). Em seu trabalho sobre *chegar* como verbo suporte, Fortunato (2009) faz ver que seu caráter de verbo autônomo persiste sempre, visto que as construções com verbo suporte *chegar* não são substituíveis por uma denominação.

O verbo *chegar*, além disso, faz parte do grupo que a gramática tradicional chama de intransitivos, isto é, os que não precisam de complemento (v. HENRIQUES, 2007, p. 23). Contudo, são frequentemente acompanhados por adjuntos adverbiais, cuja mobilidade sintática (podem situar-se à direita ou à esquerda do verbo) é mencionada por Othero (2009, p. 114).

Chegar, então, com base no que vimos acima, é um verbo em que alguém ou algo atinge um determinado ponto; se não houver especificação, esse será o lugar em que está o falante. Mateus et al. (2003, p. 196-197) o definem como um verbo de culminação, já que é dinâmico, pressupõe mudança de estado, é compatível com imperativo e pode responder à pergunta *o que aconteceu?* Quando o sujeito de *chegar* for animado, pode ser que se trate de uma ação ativa e voluntária. Contudo, não se pode esperar que seja efetiva: pode haver algo que impeça sua concretização.

O verbo *chegar* tem, portanto, a característica de denotar uma última etapa de um percurso, o fato de que foi atingido um determinado ponto. *Partir*, seu oposto, indica uma primeira etapa de um percurso, o rompimento de um estado situacional.

Outra importante característica do verbo, dentro dos intransitivos, é seu caráter inacusativo. Para explicá-la, cabe retomar a noção da diferença entre verbos inacusativos e inergativos.

O conjunto dos verbos intransitivos abriga dois grupos de verbos de características distintas, com diferenças sintáticas notáveis. Coelho (2002), entre outros, realizou estudos sobre a posição do sujeito em relação aos dois tipos de verbos.

Os verbos inergativos, como *chorar, rir, saltar, caminhar, correr*, denotam atividades ou processos que dependem de agente. Chama nossa atenção o fato de que, em francês e italiano, os verbos de movimento (os de sentido específico, segundo Nida, 1975) constroem seu pretérito com o auxiliar equivalente a *ter* (*avoir, avere*): *j'ai marché, ho caminato*.

Os verbos inacusativos, que denotam estados ou eventos que não dependem de um agente, tais como *existir, aparecer, chegar, crescer, parecer* e outros, comportam um argumento que 'recebe' a ação, isto é, um paciente ou tema, ou, como bem define Cançado (2012), um Experienciador. Os verbos de movimento desse grupo (os de significado intermediário, como diz Nida, 1975) formam seu passado, em francês e italiano, com o auxiliar equivalente ao verbo *ser* (*être, essere*): *je suis arrivé(e), sono arrivato (a)*.

Nascimento (2002) realiza profunda análise sobre os inacusativos, separando-os em classes e tipos, e chegando a interessantes conclusões sobre eles.

Para este trabalho, interessa lembrar que *chegar* é um verbo intransitivo do tipo inacusativo, isto é, tem como sujeito um experienciador, e não um agente.

3. *Os verbos auxiliares: sua origem*

Como sabemos, a língua latina exprimia a ideia de anterioridade através de tempos simples (e.g. *legit*, 'ele leu', *legerat*, 'ele lera', *legebat*, 'ele lia'). Nas línguas românicas aqui consideradas (português, francês, italiano), um dos pretéritos, o imperfeito, continua sendo um tempo simples.

O pretérito perfeito, por sua vez, só tem uso cotidiano e corrente na forma simples em português. As outras duas línguas usam tempos compostos, sendo nelas raro o uso do pretérito perfeito simples, que fica restrito praticamente à língua escrita (e erudita, ou literária em alguns casos). Normalmente em francês se diz *Il a lu*, e em italiano *ha letto*, enquanto em português se diz *ele leu*. O português, por outro lado, usa cada vez mais a forma composta de outro tempo, o mais-que-perfeito composto (*ele tinha lido, ele havia lido*). Raramente é empregada, fora da língua escrita, a forma simples (*lera*). Nisso, acompanha as outras duas línguas.

Singular, por conseguinte, em relação às duas outras línguas, é a posição do português quanto ao uso do pretérito perfeito, por ser corrente o emprego do tempo simples.

Renzi e Andreose (2009, p. 148-149) expõem, com base em Salvi (1982), a origem dos auxiliares românicos. O problema, esclarecem, é a evolução do verbo latino *habeo*, que, do valor de ‘possuir, ter’, passou ao valor de auxiliar.

Segundo os autores, o antecedente latino do qual deriva a perífrase românica deve ser buscado em construções do latim clássico já atestadas, como, por exemplo, *habeo epistulam scriptam*. Renzi e Andreose explicam que o significado da frase é ‘tenho uma carta (já) escrita’, e nela o verbo *habeo* indica posse; não é ainda o auxiliar românico. Não há ideia de passado. E o particípio *scriptam* se comporta sintaticamente como um adjetivo (RENZI; ANDREOSE, 2009, p. 149). Os autores assinalam ainda que não há nenhuma relação direta entre *habeo* e *scriptam*, dado que o sujeito do primeiro pode ser diferente do sujeito (semântico) do segundo; a pessoa que possui a carta pode ser diferente da que a escreveu: e.g. ital. *ho una lettera scritta dal direttore*⁷⁴ (RENZI; ANDREOSE, 2009, p. 150).

Bem diferente, atestam os dois autores, é o significado da forma *Ho scritto una lettera* [‘escrevi uma carta’], e também, acrescento eu, da forma *J’ai écrit une lettre*. Renzi e Andreose resumem as diferenças existentes na estrutura sintática. Inicialmente, existe uma relação entre *avere* e o particípio; o verbo *ter* rege particípio, assim como *estar* rege gerúndio e *ir* rege infinitivo. Em seguida, verificam que o sujeito dos dois verbos é o mesmo. Para terminar, observam que o particípio rege o objeto (RENZI; ANDREOSE, 2009, p. 150)

Continuando a análise dos dois autores, a mudança começou no nível semântico. Isso se deveu a um esvaziamento semântico de *habeo*, que passou de um significado de posse a um significado de relação genérica, como em (e.g., passando para o português) *Pedro tem fome* ou *Pedro tem trinta anos*. O esvaziamento semântico é tal que o verbo acaba por se tornar correspondente de *sum*, o verbo que por excelência indica relação (v. RENZI; ANDREOSE, 2009, p. 150). Os dois autores citam as frases seguintes como exemplo, pois elas transmitem a mesma informação, mas têm diferentes construções sintáticas: *Domus est Petro* (‘a casa

⁷⁴ Em tradução livre, ‘tenho (posso) uma carta escrita pelo diretor’.

é de Pedro’) e *Petrus habet domum* (‘Pedro tem [a/uma] casa’). A mudança semântica acabou causando mudança sintática: não é *lettera* que rege o particípio, e sim o particípio que rege o objeto – não há mais, pois, concordância (RENZI; ANDREOSE, 2009, p. 151).

E temos a construção românica, com o significado de pretérito perfeito.

4. O caso especial do auxiliar em português

O português tem, a respeito do emprego do pretérito perfeito simples, extraordinária semelhança com o latim. O pretérito perfeito simples é o de uso corrente (o composto tem uso peculiar, indicando uma ação intermitente), bem como o era em latim.

No pretérito mais-que-perfeito, contudo, emprega-se a forma composta. E o auxiliar é *ter* ou *haver*. Os exemplos seguintes são do século XVIII, mais especificamente de 1794, dos *Autos da Devassa* (na edição de Lucas et al., 2002):

- (1) *Havendo chegado* a minha notícia (LUCAS et al., 2002, p. 71)
- (2) [...] que o dito Antônio Lopes, pela mesma causa, *havia chegado* aos narizes do referido João da Silva (LUCAS et al., 2002, p. 93)
- (3) [...] se tinha visto o livro intitulado *Revolução e estado atual da França* que *havia chegado* de Lisboa (LUCAS et al., 2002, p. 147).

Passando para a atualidade, verifica-se, no uso cotidiano, o emprego do verbo *ter* como auxiliar de todos os verbos de movimento. Os exemplos abaixo, sobre *chegar*, foram obtidos de oitiva, e em todos os casos os falantes eram estudantes de Bento Gonçalves, RS:

- (4) [...] o professor nem *tinha chegado*.
- (5) A gente *tinha chegado* cedo.
- (6) E aí ele não foi lá, porque ele já tinha ido outra vez e [...] outra turma *tinha chegado*.
- (7) E tu nunca *tinhas chegado* atrasado.

Analisando-se os exemplos do século XVIII e os de hoje, observa-se que os auxiliares perfectivos de chegar são sempre *ter* ou *haver*. E a busca de exemplos nem precisa continuar; nossa vivência cotidiana na língua vai encontrar demonstrações suficientes desse emprego.

É diferente, conforme já assinalamos acima, o emprego do auxiliar em francês e italiano, em relação ao português.

O auxiliar específico de *chegar* e de outros verbos de movimento, em português, já havia sido assinalado por Lausberg (1974).

Para esse autor (LAUSBERG, 1974), o que define o auxiliar dos verbos é, num primeiro momento, a transitividade verbal. Portanto, *habere*, que tem necessidade de um objeto, não serve para a construção do pretérito perfeito de verbos intransitivos; estes, por analogia, tomaram o auxiliar que designa um estado, *esse* [‘ser’], e.g. *natus sum* > it. *sono nato*, *sono nata*, fr. *je suis né*, *jê suis née* (cf. LAUSBERG, 1974, p. 412)⁷⁵. Diz o autor:

Mas por outro lado havia em românico a possibilidade de fazer com que *habere*, empregado para verbos transitivos sem complemento direto, passasse a ser empregado com verbos intransitivos. Concorrem, portanto, para a construção do perfeito dos verbos intransitivos ambos os verbos auxiliares *habere* e *esse*. Esta luta de concorrência tem diversos resultados nas diversas línguas. (LAUSBERG, 1974, p. 412)

Parece instaurar-se aí a importante diferença estabelecida por Burzio (1986) em relação aos verbos inacusativos, que requerem, em italiano, auxiliar *esse*, enquanto os inergativos, ao lado de outras marcantes diferenças, tomam *habere* como auxiliar. A obra de Burzio, embora com outros objetivos e outra linha teórica, esclarece o que Lausberg chama de luta de concorrência.

Voltando a Lausberg, estão claramente especificados os diferentes resultados: “Em romeno, catalão, espanhol e português vence o verbo *habere*, que entra, portanto, na construção de *todos os verbos intransitivos*, sendo em português, por sua vez, o verbo *habere* substituído pelo verbo *tenere*”. (LAUSBERG, 1974, p. 412)

O autor apresenta ainda o que ocorre nas outras línguas. Em italiano, sardo, francês e provençal (e outras que o autor cita), os verbos intransitivos dividem-se em áreas de *esse* e de *habere*. Contudo, “a distribuição lexical de ambas as áreas não é una nas diferentes línguas” (LAUSBERG, 1974, p. 412), sendo o uso de *esse* comum a todas como

⁷⁵ Os exemplos são de Lausberg, mas as formas femininas foram agora acrescentadas, com o objetivo de mostrar que a concordância persiste nessas línguas (no caso do francês, só na escrita).

auxiliar nos verbos de ação pontual⁷⁶, e.g. it. *sono venuto*, sardo *bénnidu so*, fr. *je suis venu*, provençal *soi vengutz*. Já nos verbos que não são pontuais a escolha não é igual em todas as línguas (cf. LAUSBERG, 1974, p. 412).

Verifica-se, por conseguinte, o caráter especial do português na utilização de auxiliares com o verbo *chegar*. Emprega-se *ter* ou *haver*, e isso é uma característica da língua.

5. Considerações finais

Retomado e reapresentado o caráter histórico do emprego do auxiliar *ter* (ou *haver*) com o verbo *chegar* e outros verbos de movimento em português, tudo pareceria pronto e já estudado. Entretanto, a questão ainda permite muitas outras análises.

Primeiro, é preciso reinvestigar os verbos de movimento segundo Nida (1975) e verificar as características específicas de *chegar* em relação aos outros verbos de movimento que, com ele, compartilham o estatuto de significados intermediários (*partir, ir, vir, entrar, sair, subir, descer*).

Segundo, é preciso aprofundar, com esses mesmos verbos, o estudo da ergatividade, comparando-os com os verbos correspondentes de outras línguas. A partir dos trabalhos já existentes, como o de Burzio (1986), Nascimento (2002) e Coelho (2004), entre outros, pode-se averiguar o estatuto específico de chegar, que parece fugir a comportamentos que outros verbos admitem (v., a esse respeito, Nascimento, 2002). É possível que, por essa via, se verifiquem outras propriedades comuns a esse grupo de verbos, e características específicas de *chegar*.

Terceiro, o verbo continua construindo sentidos. *Vou chegando*, em alguns lugares, tem o sentido de ‘vou saindo’. *Fulano é do tipo que chega muito* pode significar que ele sabe (ou não) começar conversa com as moças. *Ele é muito chegado aos sobrinhos* significa ‘ele é muito próximo, gosta dos sobrinhos’. Sem falar no uso como adjetivo, que foge ao escopo deste trabalho: *Ela estava usando um vestido muito cheguei*. Isto

⁷⁶ Esta noção corresponde ao que Menezes (2005), fazendo referência a outros autores, chama de verbos de *achievement*, ou verbos cuja ação ocorre num único momento.

é, o verbo é muito produtivo. E isso significa que seus usos semânticos não exigem novas construções sintáticas. E talvez novos auxiliares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURZIO, Luigi. *Italian syntax*. Dordrecht: Reidel, 1986.
- CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*. São Paulo: Contexto, 2012.
- COELHO, Izete. A posposição do SN ao verbo em construções monoargumentais: um fenômeno de inacusatividade? *Letras de Hoje*, v. 36, n. 125, set. 2001. Disponível em: <http://sw.upd.ufc.br/abralin/anais_con2nac_tema113/pdf>.
- FAGGION, Carmen Maria. Chegar e pregar, dois diferentes processos de gramaticalização. In: *Anais do SIELP*. Vol. 2, N. 1, p. 1-10. Uberlândia: Edufu, 2012 a. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/736.pdf>>.
- FAGGION, Carmen Maria. Os verbos *vir* e *chegar* nos *Autos da devassa*, 1794. In: *Anais – I Congresso Internacional de Estudos Filológicos*. p. 1-12. Salvador: UFBA, 2012 b. (CD)
- FORTUNATO, Isabella Venceslau. Análise da estrutura argumental do verbo “chegar” em construções com verbo-suporte. *Domínios de Linguagem, Revista Eletrônica de Linguística*. Ano 3, n. 1, 1º semestre de 2009. Disponível em: <<http://www.dominiosdelingagem.org.br>>.
- GODOY, Luisa. Preposições e os verbos transitivos indiretos: interface sintaxe – semântica lexical. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 1, p. 49-68, jan./jun. 2008.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Sintaxe*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- LAUSBERG, Heinrich. *Linguística românica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.
- LUCAS, Fábio et al. *Autos da devassa: prisão dos letrados do Rio de Janeiro – 1794*. Texto estabelecido por José Pereira da Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.
- MATEUS, Maria Helena Mira et al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.

MENEZES, Rosimeire Corrêa de. *Verbos de trajetória: uma análise sintático-semântica*. Dissertação (de Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 2005.

OTHERO, Gabriel de Ávila. *A gramática da frase em português: algumas reflexões para a formalização da estrutura frasal em português*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. Disponível em:
<<http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs>>.

TALMY, Leonard. Force dynamics in language and cognition. In: _____. *Toward a cognitive semantics*, vol. 1. Cambridge: The MIT Press, 2000.

ORIGENS DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL: LEVANTAMENTOS DE TERMINOLOGIA NA REVISTA *O PATRIOTA*

Letícia Lemes da Silva
leticialemes.slv@gmail.com

A revista *O Patriota* foi o primeiro jornal oficial a ser escrito no Brasil, sua circulação ocorreu durante dois anos, de 1813 a 1814 tendo sua impressão realizada pela imprensa régia do império. Os seus principais redatores foram Borges de Barros, Garção Stockler, Mariano Pereira da Fonseca (futuro marques de Maricá), José Bernades de Castro, Camilo Martins Lage, Idelfonso da Costa e Abreu, Pedro F. Xavier de Brito, Silva Alvarenga, José Bonifácio (conhecido como o Patriarca da independência), Silvestre Pinheiro Ferreira e José Saturnino (FERREIRA, 2007, p. 43). Estes homens que foram responsáveis pela fundação e circulação da revista *O Patriota* eram importantes figuras no meio político, além de assumirem outras várias funções como literatos, escritores, poetas e alguns ainda exerciam a profissão de médico. Este perfil onde um homem atuava em diversas áreas do conhecimento ao mesmo tempo é uma forte característica deste tempo, isso se torna evidente a partir das análises da fonte (revista *O Patriota*), pois encontramos estes indivíduos escrevendo sobre os mais diversos assuntos como, por exemplo, Manoel Arruda da Camara além de político, intelectual, era médico e escreve um artigo sobre agricultura, algo que não corresponde a nossa lógica atual de ciência. Pois, atualmente quem possui autoridade para abordar questões a respeito de assuntos agrônômicos é um agrônomo e não um médico, no entanto para aqueles homens do início do século XIX a lógica na divisão dos conhecimentos científicos era outra, correspondente a seu tempo, fruto daquela sociedade.

Como salienta Mário C. Newman de Queiroz (2007-2011), para discorrermos de um gênero de divulgação científica se faz necessário que haja um conjunto de circunstâncias simultâneas. E na Europa antes do século XVIII não se mostram possíveis essas circunstâncias necessárias. Uma dessas circunstâncias é um público leigo interessado naquilo que a ciência anda realizando. E no Brasil quando se constrói um cenário que possibilite o surgimento deste gênero textual? É importante salientar que *O Patriota* “foi fundado num contexto de primeiras tentativas da implantação de um jornalismo cultural, que desde o século XVIII era muito fre-

quente na Europa” (FERREIRA, 2007, p. 44). Portanto temos de assinalar que este gênero textual, como todo o material escrito daquela época, estava restrito a um público pequeno e particular da população brasileira, pois os índices de analfabetismo no Brasil imperial variavam entre 75% a 85% da população (FERREIRA, 2007, p. 43), a realidade da educação no Brasil neste período é bem traduzida pelas palavras do historiador José Murilo de Carvalho: “Uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (CARVALHO, 2003). Mas, desta forma podemos afirmar que a revista produzia divulgação científica mesmo não havendo um público leigo interessado nas ciências que pudesse ler? No entanto é necessário destacar que esta revista possibilitou uma maior circulação da produção de conhecimento entre essa elite letrada, mas não qualquer tipo de conhecimento, como o jornal era impresso pela imprensa régia todo o seu conteúdo passava pelo exame de uma junta administrativa.

Era uma forma de o Estado manter o controle sobre as leituras de sua elite, pois havia determinadas obras, especialmente as francesas que tratavam da revolução que ocorrerá na França, a queda da monarquia, como obras dos autores Voltaire, Marquis d’Argens e Rousseau, que eram consideradas proibidas, pois se temia qualquer possibilidade de revolução no Brasil (FERREIRA, 2007, p. 48). Talvez este contexto, onde determinados assuntos não podiam ser abordados, como determinadas questões políticas, tenha favorecido uma maior atenção aos assuntos de natureza científica.

A partir de levantamento dos artigos do primeiro mês de edição da revista *O Patriota* de 1813. Foi possível constatar que sete textos de um total de quatorze, são de gênero de divulgação científica. Abaixo segue a tabela que registra essa relação:

<i>Gênero de Divulgação Científica</i>	<i>Outros Gêneros Textuais</i>
Artes: “Memória sobre o emprego do assucar combinado com a pólvora, extrahida do repertorio das artes, manufaturas , e agricultura”, p. 9 a 10	Literatura
Novo methodo para refinar o assucar por Luiz Honore Henry Gemain Constant, premiado a 27 de fevereiro de 1812, p. 10 a 21	Correspondência
Agricultura: Primeiro capítulo: Da antiguidade do uso do algodão, e da vantagem, que tem Portugal, e a Paranyambue, da sua cultura, p. 22 a 34	História
Memória sobre a plantação e fabrico de Urucú, p. 34 Primeira parte: cultura do urucuzeiro, p. 35 a 39 Segunda parte: Colheita e Fabrico de urucu, p. 39 a 49	Política
Hydrographia: Methodo, que se seguio no trabalho	Tratado de Paz (entre S. M e rei

hydrographico da Planta do Porto do Rio de Janeiro, levantada por Ordem do Serenissimo Senhor Infante Almirante General, em o ano de 1810, p. 49 a 57.	da Suécia e S. M. o rei do Reino unido da Gran Bretanha e Irlanda).
Medicina, p. 58 a 67	Estado político da Europa
Comercio: Mapas de embarcações portuguesas que entraram em Gibraltar no ano de 19811... (dados estatísticos). p. 122 a 125	Obras públicas no Rio de Janeiro no presente mês de janeiro

Nestes textos de gênero de divulgação científica fica assinalada uma peculiaridade, o uso enfático da primeira pessoa, não apenas desinências, mas também com o uso do próprio pronome eu. Essa circunstancia é atípica aos padrões científicos atuais, o qual prevê uma impessoalidade do autor com seu trabalho escrito, tendo apenas algumas exceções como descrição de experimentos, utilizando-se apenas desinências.

Nos trechos abaixo do artigo *Novo methodo para refinar o assucar por Luiz Honore Henry Gemain Constant*[...] fica evidente o uso da primeira pessoa, seja por desinência ou diretamente pelo pronome eu.

Declaro mais, que pelo *meu* methodo se póde branquear ou refinar todos os assucares sem precisão de volta-los ou agita-los, ou metter-lhes hum rolho, como se tem ensinado; mas que neste caso há risco de manchas e irregularidades de cor nos ditos pães de assucar perto da ponta [...].

[...] E mais que *eu* faço uso e applico as caldas, que se empregarão em purificar por coa assucares reaes, ou de superior qualidade, para purificar da mesma sorte assucares communs muito bons, e que as caldas obtidas desta ultima mencionada [...] (ZAIDMAN & RODRIGUES, 1978, p. 20-21).

O uso da primeira pessoa não é exclusividade deste autor, em todos os outros artigos científicos da edição do mês de janeiro da revista o uso da primeira pessoa é decorrente, ou seja, é uma característica não apenas de alguns escritores, mas sim de uma época, um estilo de escrita característico de uma sociedade, a qual valoriza e enfatiza o personagem que escreve, o escritor.

Estes textos científicos apresentam semelhanças com o discurso político, o qual tem como característica enfatizar seu interlocutor. Em relação a tal característica tem de se assinalar que os literatos do império não eram apenas homens das letras, mas também membros da elite política (NEVES, 2003, p. 27-53). Ou seja, as atividades exercidas por estes indivíduos podem ser identificadas, traçadas através da escrita destes.

Mas, além de literatos, políticos, muitos deles também eram médicos, e isso também pode ser identificado pelo vocabulário utilizado por eles ao longo de seus textos. As palavras mais decorrentes são: *Methodo*,

composição, molestias, endêmicas, epidêmicas, causas, doenças, humidade, enfermidades, bofe⁷⁷.

Destas palavras deve-se direcionar maior atenção para *methodo* e *causas*, pois, estas palavras são utilizadas em todos os artigos considerados científicos do número referente ao mês de Janeiro⁷⁸ de 1813, seja ele sobre medicina ou agricultura, elas sempre estão presentes. Pode se dizer que são palavras que se fazem essenciais para que o texto assuma estatuto de científico. A palavra *methodo* em especial aparece com frequência nos títulos, antecipando ao leitor que naquele artigo terá uma forma de ensinar a fazer algo, um método como se essa palavra trouxesse consigo a responsabilidade de legitimar como científico aquele determinado assunto.

A análise dos vocábulos desta revista vem possibilitando uma análise profunda e diferenciada a partir de uma nova perspectiva sobre o gênero de divulgação científica permitindo novos caminhos para vislumbrar deste gênero textual que ainda é tão pouco explorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das Sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, Tânia Maria. T. B. C. Redatores, livros e leitores em *O Patriota* (2007). In: KURY, Lorelai. *Iluminismo e império no Brasil, O Patriota (1813-1814)*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007, p. 41-66.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. O elenco e o cenário: ideias e indivíduos na circulação da cultura política da independência. In: _____. *Corcundas e constitucionais: A cultura política da Independência (1820-1822)*. Rio de Janeiro: Revan/FAPERJ, 2003, p. 27-53.

QUEIROZ, Mário Cezar Newman de. Divulgação científica: Faces e Interfaces de um gênero textual. In: ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, *Cadernos do CNLF*, Vol.

⁷⁷ As palavras estão transcritas da mesma forma que na fonte primária, o jornal *O Patriota*.

⁷⁸ O número referente ao mês de Janeiro de 1813 está sendo utilizado como base das análises neste momento inicial da pesquisa.

XV, nº 5, t. 2, p. 1625-1633. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/134.pdf>.

ZAIMAN, D.; RODRIGUES, J. H. (Orgs.). *O Patriota 1813-1814: índice histórico*. Niterói: UFF/Ceuff, 1978.

OS ATOS DE FALA DOS TEXTOS INSTRUCIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES INTERLOCUTIVAS

Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira (UERJ)

hilmaribeiorj@yahoo.com.br

Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu (UERJ)

teresatedesco@uol.com.br

1. *Introdução*

O presente trabalho se propõe a analisar a estrutura discursiva de quatro gêneros, a saber: a receita culinária, a bula, o manual de instruções e o contrato jurídico, com a finalidade de demonstrar as formas de ações que se prestam a instruir, em tais enunciados. Os quatro gêneros, que possuem em comum proporcionar a realização de diferentes tarefas interlocutivas, muitas vezes, podem não garantir, efetivamente, tal demanda interpessoal.

Isso porque os textos, todos de caráter instrucional possuem formas de direcionamento dos comandos de modos diferenciados, o que chamou-nos a atenção e mostrou a possibilidade de detecção de níveis distintos de estipulação dos procedimentos por eles abarcados. Nesse caso, os quatro gêneros, que possuem uma finalidade específica – a instrução dos indivíduos – perfazem, por outro lado, formas de apresentação das ações e procedimentos reveladores de formas interlocutivas diferenciadas.

Para fins da pesquisa, estipula-se que a configuração macrodiscursiva dos gêneros pressupõe as seguintes ações, de acordo com o modo como os comandos neles presentes são especulados:

Gênero	Ações
Receita	Sugerir, aconselhar
Manual técnico	Instruir, advertir
Bula de medicamentos	Prevenir, acautelar
Contrato jurídico	Impor, ordenar

Os levantamentos de tais ações, reveladoras do caráter macrodiscursivo dos quatro gêneros, se prestam à estipulação dos procedimentos e são possíveis mediante a perspectiva interlocutiva de análise da linguagem. Utilizamos, de acordo com tal ponto de vista, a proposta analítica evidenciada por Austin (1956), segundo o qual a linguagem é, prioritariamente, reveladora do modo de agir no mundo exterior, mediante o desejo dos falantes, em situações comunicativas específicas.

O que constitui nossa esfera analítica se presta a verificar como os quatro gêneros, que possuem similaridades acerca do uso discursivo corroboram, por outro lado, quatro patamares diferenciados, de acordo com as formas de apresentação das ações interlocutivas, por eles abarcadas.

Para fins da pesquisa ora proposta, consideramos os questionamentos de Searle (1981; 2002), acerca das categorias de ações discursivas, que serão cotejadas com o estudo frasal. Isso porque, o ato de fala possui similaridades constitutivas com aquelas do estudo frasal.

Assim, a análise dos dados será feita a partir do que fora corroborado com a teoria dos atos de fala e, por outro lado, considera-se também, alguns pressupostos conceituais do que se constitui por “frase”. Examina-se, para tanto, autores tais quais: Said Ali (1964) Rocha Lima (1976), Evanildo Bechara (1977), Celso Cunha (1978) e Azeredo (2010), evidenciando a correspondência entre os dois conceitos, que correspondem a visões complementares.

Tais esferas analíticas se prestam, em última instância, à demonstração das formas de ação do tipo injuntivo e de sua aplicação à questão da leitura e percepção dos sentidos textuais, conforme demandado pela linha de pesquisa na qual o trabalho está inserido⁷⁹.

2. *Os atos de fala e a frase*

A teoria dos “atos de fala” ou “atos de linguagem” foi originada a partir de Austin (1956) segundo o qual a linguagem possui como propriedade principal o agir, no mundo exterior de acordo com o desejo dos falantes.

Para tanto, tal esfera analítica dimensiona as proposições de acordo com a forma como os indivíduos precisam considerar o que é dito, de modo a salientar os desejos dos falantes em desculpar-se, pedir, parabenizar, questionar, persuadir, solicitar, etc., enfim, “agir” por meio da linguagem. E, portanto, tal esfera analítica da linguagem privilegiará o papel assumido, pelos interlocutores, na interpretação dos sentidos textuais.

De acordo com tal pensamento, a linguagem deve ser considerada como “uma atividade construída pelos interlocutores, ou seja, é impossível

⁷⁹ O trabalho ora apresentado faz parte da pesquisa de Doutorado na UERJ, de acordo com a linha “Ensino da Língua Portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologias e pesquisa”.

vel discutir a linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando – a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação”. (PINTO, 2006, p. 57).

Nesse caso, propõe-se enfatizar o que fora desenvolvido por um segundo autor, também alinhado à tal esfera analítica da linguagem. Destarte, o que fora postulado por Austin (1956), que evidenciou a questão acionista na comunicação dos indivíduos é redimensionado por Searle (1981), segundo o qual, a existência da ação linguística será comum a qualquer uso da linguagem, de acordo com a “força ilocutória” dos enunciados. Desse modo, para esse autor,

O marcador de força ilocucional indica o modo pelo qual é preciso considerar a proposição, isto é, qual será a força ilocucional a atribuir à enunciação; ou, ainda, qual é o ato ilocucional realizado pelo falante quando profere a frase. (...) Posso indicar o tipo de ato ilocucional que realizo, começando a frase com “Peço desculpa”, “advirto”, “afirmo” etc. Frequentemente, nas situações concretas de discurso, é o contexto que permitirá fixar a força ilocucional da enunciação, sem que haja necessidade de recorrer ao marcador explícito apropriado. (SEARLE, 1981, p. 43 e 44)

As proposições devem ser consideradas, portanto, de acordo com a forma pela qual os indivíduos reconhecem as ações nelas presentes, de modo a reconhecer o desejo acionista dos falantes. Nesse caso, a pesquisa ora proposta demonstra a pertinência do reconhecimento das ações, demandadas pelos quatro gêneros em tela, a saber: a receita, a bula, o manual e o contrato, que irão apresentar, textualmente, os desejos acionistas dos seus locutores.

A superfície textual desses enunciados pressupõe, portanto, formas diferenciadas de ação, de acordo com o propósito final de uso dos gêneros. As marcas linguísticas que comprovam a existência de tais esferas acionistas podem ser analisadas mediante, por exemplo, as frases e sequências imperativas presentes na superfície discursiva desses enunciados, de modo a atender as suas demandas de uso.

Pode-se, portanto, cotejar o conceito de “ato de fala” com o de “frase” sendo que um realiza, textualmente, o que é configurado, na interlocução. Desse modo, constata-se em Azeredo (2010) uma associação dos dois conceitos, de modo a demonstrar que

As pessoas dirigem a palavra umas às outras por algum propósito: pedir ou dar uma ordem, agradecer um favor, expressar uma censura ou um elogio, desculpar-se, iniciar, continuar ou encerrar uma conversa, etc. Este comportamento verbal, com que expressamos alguma intenção comunicativa, é o que

de chama um ato de fala, e a menor unidade linguística que o realiza discursivamente constitui uma frase. (AZEREDO, 2010, p. 71)

A forma como as pessoas se dirigem umas as outras é, então, evidência dos atos de fala presentes na linguagem, e a estrutura textual que os materializa são, por fim, as frases. As diferentes formas de categorização do conceito frasal, nas gramáticas, constituem, portanto, uma importante esfera analítica, e revelam a paridade da sua associação com os “atos de fala”. Trazemos, pois, algumas caracterizações, encontradas em autores de gramáticas de língua portuguesa.

O conceito de “oração” proposto por Ali (1964) é uma referência no que diz respeito às caracterizações acerca da “frase”, de acordo com as gramáticas pesquisadas. Isso porque o autor, ao abordar o conceito, dá uma visão abrangente acerca do que vem a constituir o tema, de acordo com duas dimensões que se complementam.

Nesse caso, o autor avalia as perspectivas dos “gramáticos” e dos “linguistas” acerca do tema, chegando à conclusão de que

[As] considerações permitem concluir que para o gramático, para o linguista (*sic*), é de pouca monta acrescentar à definição da oração, cousas (*sic*) próprias do domínio da lógica e da psicologia e que levam os pensadores a enredar-se nos meandros da metafísica. Não é essencial averiguar rigorosamente o que se passa no intelecto dos indivíduos falante e ouvinte como pontos de partida e chegada do pensamento; o que importa é assinalar que um indivíduo transmite a outro o conhecimento de um fato por meio de certa combinação de palavras, ou, ainda, por uma só palavra. (ALI, 1964, p. 266)

A transmissão de conhecimento, de modo a assinalar o pensamento dos falantes é, portanto, a questão fulcral em torno do conceito, que será também, levantada em outros autores. Os compêndios gramaticais usam, em suas designações, alguns nomes, tais quais: “oração”, “preposição”, “sentença” ou “frase”, que vislumbram, contudo, o mesmo conceito, conforme Ali (1964).

Entretanto, ainda que ocorram nomes comuns para designar o mesmo conceito, ao determinarem sua natureza discursiva, em diferentes “épocas linguísticas” podem aliar suas colocações ao pensamento corroborado por Azeredo (2010), quando esse autor, ao discriminar “frase” e “oração” mostra a natureza interlocutiva majoritária do primeiro conceito. Eis algumas definições acerca da frase, em seguida.

Para Rocha Lima (1976), “Frase é a expressão verbal de um pensamento. Pode ser brevíssima, constituída às vezes por uma só palavra, ou longa e acidentada, englobando vários e complexos elementos”.

(1976, p. 203). O autor retira, nesse caso, qualquer ligação com a questão sintática, já que conceptualiza a frase a partir, apenas, da questão intelectual.

Já para Bechara (1977), ocorre uma mistura de questões de esfera sintática e psíquica, quando esse autor define a “oração” (e não a “frase”) como “uma unidade de sentido do discurso”, contudo, falando de “estruturação oracional”, o que pode interpor, ao conceito, a estrutura sintática da língua. Veja: “A oração encerra a menor unidade de sentido do discurso com propósitos definidos, utilizando elementos de que a língua dispõe de acordo com determinados modelos de estruturação oracional”. (BECHARA, 1977, p. 194)

Essa mesma mistura de âmbitos sintático e discursivo ocorre na exploração do conceito por Cunha (2007), em que encontramos a seguinte definição para frase: “A frase é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação. A parte da gramática que descreve as regras segundo as quais as palavras se combinam para formar *frases* denomina-se *sintaxe*”. (CUNHA, 2007, p. 119)

O que gostaríamos de ressaltar é que, embora os autores detectem fatores discursivos e sintáticos em torno da frase, a questão da “expressividade do pensamento” dos indivíduos por meio da combinação de palavras é a questão comum na conceptualização da frase e, tal elemento é o que fora preconizado por Ali (1964).

Tais colocações acerca da frase estão alinhadas ao conceito de atos de fala, conforme mostrado em Azeredo (2010) e, a partir de tais pressupostos teóricos, passamos a mostra de análise dos dados de nossa pesquisa.

3. *Análise dos corpora*

Observe os exemplos 1, 2, 3 e 4 retirados dos *corpora* de nossa pesquisa, que demonstram as diferentes formas de ação a partir de frases imperativas, de acordo com a natureza interlocutiva dos gêneros em tela.

A fim de proporcionar uma análise contrastiva, os excertos demonstram a forma de instruir por meio de comandos, diferenciados, de acordo com as aplicações das tarefas pressupostas pelos enunciados de natureza imperativa.

Exemplo 1:

Tempere o frango com alho, sal, pimenta e o vinho branco. Deixe no tempero por mais ou menos duas horas... (Encarte de “Prezunic Supermercados”: As mil e uma receitas de Rodolfo Bottino)

O exemplo 1, que se trata de instruções acerca da forma de preparação de uma iguaria, representada pelas frases imperativas: “*Tempere o frango com alho, sal, pimenta e o vinho branco*” e “*Deixe no tempero por mais ou menos duas horas*” pode transmitir a instrução de modo a demonstrar o tom atenuado no emprego dos comandos. A leitura de tal excerto pode demandar dos interlocutores certa flexibilidade quanto ao acatamento de tais comandos.

Isso porque, por exemplo, o frango não precisa ser temperado exatamente com os ingredientes citados na receita, ou seja, o “alho, sal, pimenta e o vinho branco”. Quem prepara a receita possui certa liberdade acerca do emprego desses elementos. Quanto à forma de preparo da receita, também existem outros fatores que demonstram tal nível atenuado para emprego dos comandos.

Acerca do tempo de permanência no tempero, não há a obrigatoriedade de que a carne fique, exatamente, por duas horas sendo temperada, conforme a instrução: “*Deixe no tempero por mais ou menos duas*”, pois esse período poderá ser bem maior ou menor do que o que é sugerido, de acordo com o efeito do sabor desejado e o tempo disponível para preparo do prato.

No exemplo 1, percebe-se que a “obrigatoriedade” quanto a seguir “à risca” o que está sendo dito dependerá muito do desejo e disponibilidade para o preparo da receita culinária além da experiência de quem vai preparar o prato. O que é instruído no gênero “receita”, portanto, muitas vezes não pressupõe a obrigatoriedade de o interlocutor seguir as instruções transmitidas, integralmente, para obter o efeito desejado na preparação de determinada iguaria. Dessa forma, a força ilocutória aferida pelas sequências de frases imperativas, nesse gênero, pode corporificar o “ato de sugerir”.

Exemplo 2:

Leia estas diretrizes básicas. A falta de atenção a essas regras pode oferecer perigo ou ser ilegal. Leia o Manual do Usuário, na íntegra, para obter mais informações. (manual Nokia, p. 10)

No exemplo 2, por outro lado, não podemos afirmar que os procedimentos são transmitidos para o interlocutor com esse mesmo caráter, de cunho sugestivo, conforme estipulado pelo gênero “receita culinária”. Isso porque esse exemplo trata-se de uma advertência, feita no início do manual de instruções, no caso, de manuseio de aparelho de telefonia celular, que possui, portanto, um caráter mais rigoroso do que a “sugestão”.

A leitura dessas instruções é uma tarefa importante para que os procedimentos a serem informados, ao longo do manual, possam ser compreendidos de forma satisfatória e, por fim, que o usuário obtenha os resultados desejados para o manuseio e uso do aparelho telefônico.

Por conta de tais implicações de uso, pode-se assumir que a força ilocutória dos comandos, no gênero tal qual a existente na frase “*Leia essas diretrizes básicas*” confere o caráter de “advertência” e não sugestão, como os comandos acionados no gênero receita. Tal fator interlocutivo é, portanto, reflexo do caráter impositivo pressuposto pela própria natureza do gênero.

Exemplo 3:

Siga a orientação de seu médico, respeitando sempre os horários, as doses e a duração do tratamento. (bula de Rivotril)

O exemplo 3, dado o caráter do gênero, que se trata da estipulação de procedimentos acerca do uso de um medicamento, pode-se verificar que ocorre, também, uma “força ilocutória” mais rígida acerca do emprego das frases imperativas, usadas para o estabelecimento de procedimentos. Seguir o que o locutor do texto estipula, por exemplo, pelo uso da frase “*Siga a orientação de seu médico*” torna-se uma ação obrigatória, dada a natureza do procedimento, abarcado pelo gênero bula.

Isso porque, se a instrução não for seguida, dada a natureza química do que é manuseado, no caso, um medicamento de uso controlado, o não acatamento do que é instruído pode acarretar em prejuízos sérios à saúde do paciente, como disfunções graves de ordens psíquicas e biológicas. O ato de fala que poderia ser detectado, no exemplo, seria o de “ordenar” ou “impor”, dadas as características de uso pressuposta pelo gênero.

Exemplo 4:

O cartão é de uso pessoal do titular e intransferível. (contrato bancário da Caixa Econômica Federal)

Comparando o exemplo 3, que predispõe acerca do procedimento para manuseio de um medicamento de uso controlado, com o exemplo 4, vemos o mesmo caráter interlocutivo na apresentação das informações. A natureza do que está sendo informado, nesse excerto, que se trata de uma descrição do objeto do contrato, um “cartão bancário” estipula uma instrução rígida, e não, apenas a descrição do que vem a ser o cartão magnético.

Nesse caso, a frase descritiva “*o cartão é de uso pessoal do titular e intransferível*”, se considerada de acordo com os níveis interlocutivos, conforme Austin (1956) pode ser assumida como uma instrução, acerca da forma como o cartão magnético deve ser utilizado, incontornavelmente.

Dessa forma, por exemplo, o uso do cartão por outra pessoa, que não seja o proprietário é uma prática que envolverá riscos, pois, o acesso a informações bancárias do proprietário ficará permitido, o que poderá acarretar em possíveis danos jurídicos e financeiros para o proprietário da conta corrente.

Por conta de tais detalhamentos de ações, têm-se, a partir das frases imperativas, estipuladoras de procedimentos nos gêneros, alguns fatores interlocutivos importantes a serem analisados para a leitura e compreensão textual de tais enunciados. A força ilocutória a ser desencadeada na realização dos procedimentos pressupostos pelos gêneros está, por exemplo, condicionada ao seu tipo de objetivo e também da forma como o locutor do texto se coloca, discursivamente.

Assim, a estipulação dos procedimentos demonstra certa “gradação” quanto ao nível impositivo das instruções, configurando as seguintes forças ilocutórias, a partir da análise das frases, conforme temos defendido:

Gênero	Ações
Receita	Sugerir, aconselhar
Manual técnico	Instruir, advertir
Bula de medicamentos	Prevenir, acautelar
Contrato jurídico	Impor, ordenar

Por conta de tais fatores, se os tipos de frases podem ser analisados nos gêneros escolhidos, vislumbrando formas de ação diferenciadas de acordo com as ações pressupostas pelas frases imperativas, tais aspectos, que são vistos num âmbito microdiscursivo, podem demonstrar, num

outro patamar, mais ampliado, como essas estruturas linguísticas concebem “macroatos interlocutivos” de acordo com cada um dos gêneros.

Isso porque, ao verificar como os sentidos são assumidos, pelos interlocutores, durante a leitura, requer a incorporação das ações, que estão num escopo minoritário, no interior da composição textual, perfazem macroações, que podem ser identificadas de acordo com as formas de aplicação interpessoal dos gêneros.

Dessa forma, o uso de uma bula de medicamentos, por exemplo, estipula um tipo de direcionamento interlocutivo que pode demonstrar as ações, vistas de forma mais ampla, perfazendo a aplicação das instruções ao contexto de seu uso. Ao estipular os procedimentos necessários ao manuseio e ministração do remédio, há uma “tonalidade” interlocutiva que pode ser vista de modo a demonstrar os cuidados acerca do uso do medicamento, na consideração do conjunto de formas de ação inerente ao gênero.

No caso desse gênero, em si, o tom de “precaução”, requerido na efetuação dos procedimentos para sua aplicação pode, em última análise, perfazer o macroato de “prevenção”, já que seu uso estará relacionado à saúde dos indivíduos, que é um bem inegociável.

Por isso, os procedimentos que visam à instrução dos interlocutores acerca do manuseio e ministração dos medicamentos podem ser considerados de acordo com esse macroato de “prevenção”, uma vez que tais procedimentos visam à manutenção da saúde dos indivíduos.

Por outro lado, natureza de uso de uma receita culinária, contrato ou manual de instruções irá perfazer tipos de macroatos diferentes, que serão aplicáveis às situações de utilização de cada um dos gêneros. Isso quando considerados os conjuntos de atos de fala requeridos nesses enunciados, para as tarefas ancoradas nos textos, pelos interlocutores.

4. Conclusão

Nossa proposta de análise linguística preconiza um alinhamento de dois grandes campos teóricos, que se complementam, acerca do estudo discursivo dos enunciados. Conforme visto, anteriormente, o estudo frasal abrange as formas enunciativas concebidas como sendo unidades comunicativas que irão demonstrar a intencionalidade discursiva dos falantes, de acordo com as peculiaridades enunciativas dos tipos frasais.

Esse escopo de observação do fenômeno frasal é possível mediante estudos de ordem estrutural, o que pode ser visto nas categorias de frases abordadas pelas gramáticas pesquisadas e, por outro lado, também têm sua correspondência nas categorias interlocutivas dos atos de fala. Ambos os estudos concentram-se, portanto, na estrutura interlocutiva da linguagem, de acordo com essas unidades enunciativas microdiscursivas.

Procuramos, portanto, abordar tais focos de análise, mediante o que expusemos, a partir das concepções interlocutivas, pressupostas pela teoria dos atos de fala – que se centra no aspecto da ação linguística efetivada pelas diferentes formas de intercâmbio comunicativo dos falantes – e pelo estudo frasal, dentro do que está posto como paradigma, na descrição gramatical – que procura focalizar, também, o aspecto interlocutivo na produção verbal dos falantes.

A leitura dos textos de procedimento, a partir de tais colocações pode vislumbrar maior ou menor rigor na apresentação dos comandos. E, os textos instrucionais irão, portanto, demandar dos interlocutores formar de acatamento dos procedimentos diferenciados, de acordo com a natureza discursiva de cada um dos gêneros.

Assim, a consideração das ações, pressupostas por frases imperativas nos gêneros é um importante elemento na consideração dos sentidos a serem assumidos pelos indivíduos nos textos de procedimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Said. *Gramática histórica e gramática secundária da língua portuguesa*. Ed. rev. e atual. Brasília: Universidade de Brasília, 1964.

AUSTIN, John L. *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962.

AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 22. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1978.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. *Introdução à linguística 2*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SEARLE, John. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Almedina, 1981.

**PIBID LETRAS PORTUGUÊS:
UMA INTERSEÇÃO DE SABERES DA LINGUÍSTICA
ENTRE A UNIVERSIDADE
E A FORMAÇÃO ESCOLAR BÁSICA**

Samara Pereira Baleeiro Rocha (UNIMONTES)

hayamyribeirodias@ymail.com

Hayamy Ribeiro Dias (UNIMONTES)

hayamyribeirodias@ymail.com

Sandra Ramos de Oliveira (UNIMONTES)

sand.mg@ig.com

(...) aponta-se às vezes como uma fraqueza o fato de que a linguística não é (ainda?) um corpo de doutrina acabado. Isto é, na realidade, um mérito para quem busca atitudes metodológicas fecundas e uma prática de ensino em que o fundamental não é cumprir rituais ou transmitir conteúdos, mas educar. (LARI, 1997, p. 21)

1. Introdução

É de conhecimento geral que a principal característica que distingue o ser humano dos demais seres vivos é a capacidade de pensar reflexivamente. Conforme já afirmava o filósofo grego Parmênides (535-450 a. C.), “ser e pensar são uma só e a mesma coisa”. Sabemos também que a maneira de estruturar, organizar, e materializar cada um dos pensamentos humanos se dá através da linguagem (seja ela verbal, gestual, visual etc.). É clara a relação recíproca entre pensamento e linguagem, de forma que a linguagem se constitui como base de todo o conhecimento humano, e por isso é necessário destacar sua importância.

Somente o ser humano possui uma linguagem articulada, com a capacidade de expressar até seus pensamentos mais abstratos. E essa linguagem é fruto de uma evolução (contínua), que se iniciou há milhares de anos com meros grunhidos e hoje alcançou grande complexidade, evoluindo a cada dia. A língua portuguesa é ótimo exemplo disso, uma vez que passamos anos na escola tentando compreender o máximo possível de seu funcionamento e, principalmente, de como bem utilizá-la.

Diante disso, a linguística se destaca pelo estudo científico da linguagem; ou seja, é a ciência que busca compreender como a linguagem

humana e as línguas em particular funcionam. O conhecimento dos estudos da ciência da linguagem é de suma importância para que o professor de língua(s) possa auxiliar seus alunos a aprofundarem seus conhecimentos sobre a linguagem.

O conhecimento destes estudos proporciona ao docente o alicerce para compreender como a linguagem e a língua funcionam e, conseqüentemente, de como melhor auxiliar seus alunos a usufruírem o máximo e melhor possível da língua.

Por isso, o subprojeto de letras (português) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, intitulado “Desvendando os segredos do texto – a leitura e a produção textual na escola”, do curso de letras (português) da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES –, tem fundamentado sua atuação nos conhecimentos linguísticos.

O objetivo desse estudo é mostrar de que maneira os conhecimentos proporcionados pela linguística, uma vez apreendidos pelos acadêmicos bolsistas no curso de letras (português) da referida universidade, tem auxiliado na aplicação e andamento do subprojeto, que tem como principal objetivo expandir o conhecimento de língua portuguesa dos alunos atendidos, proporcionando a estes um conhecimento mais dinâmico e real da língua. É importante destacar, também, a troca contínua de conhecimentos entre todos os integrantes do subprojeto, que é proporcionada com sucesso graças à base teórica utilizada, fundamentada na linguística. É deixado de lado o ensino sistematizado da língua, resultando na expansão da visão acerca deste “mecanismo”, que está presente em nossa vida desde o nosso nascimento e que nos acompanha por toda a vida.

2. O PIBID e o subprojeto “Desvendando os segredos do texto: a leitura e a produção textual na escola”

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é um programa do Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através da Coordenação da Diretoria de Educação Básica. O principal objetivo do PIBID é incentivar a formação de professores para a educação básica, de forma a melhorar a qualidade do ensino da escola pública.

Os bolsistas são acadêmicos dos cursos de licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, são incentivados a buscar

soluções inovadoras para superar os problemas de ensino e/ou aprendizagem detectados no ambiente escolar.

O subprojeto em questão tem como principal objetivo a contribuição para a formação integral do futuro docente de língua portuguesa. Por isso, os acadêmicos participantes⁸⁰ cursam a licenciatura em letras (português) na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, sendo o subprojeto coordenado pela Profa. Me. Sandra Ramos de Oliveira.

O trabalho é desenvolvido em uma escola estadual de Montes Claros – MG, atendendo alunos do 6º e 7º anos da educação básica, e tem como supervisora a professora de língua portuguesa Cristina Aparecida Ferreira Silva, docente na escola atendida. O subprojeto teve início no segundo semestre de 2011 e realizou inúmeras atividades no ambiente escolar antes de partir para aulas práticas com os alunos.

Inicialmente, foi feito o reconhecimento da escola, de seu corpo docente, da comunidade escolar e dos próprios alunos. Depois, realizaram-se algumas atividades para a seleção dos alunos com maiores dificuldades, a serem atendidos pelo projeto. E, dando sequência às atividades, começamos os trabalhos com os planos de aula, dando início às aulas no início de 2012.

As aulas acontecem no contra turno de aula dos alunos atendidos, sendo realizadas no turno matutino, uma vez que eles cursam o ensino fundamental na parte da tarde.

As aulas do subprojeto têm duração de duas horas por dia e ocorrem de segunda a sexta-feira, sendo que a cada dia uma dupla de acadêmicos ministra as aulas. Durante a semana, são tratados assuntos distintos relacionados à língua portuguesa, porém complementares, que seguem a seguinte ordem: leitura e interpretação de textos, gênero textual, ortografia, gramática e, por fim, produção textual.

Toda semana há uma reunião do grupo de trabalho para que seja socializado o que ocorreu nas aulas da semana anterior e, também, para que sejam decididos, em conjunto, os conteúdos que serão ministrados

⁸⁰ No segundo semestre de 2012, o subprojeto é formado pelos acadêmicos: Ana Paula Santos César; Érika Ferreira Gonçalves, Hayamy Ribeiro Dias; Ingrid Cardoso; Isabela Maria Oliveira Catrinck; João Flávio Rodrigues Dias Júnior; Kátia Almeida Silva Meireles; Larissa Rodrigues; Odarah Loren Medeiros Dias; Samara Pereira Baleeiro Rocha.

nas aulas seguintes. Esses conteúdos são discutidos e analisados e, após a produção das atividades pelos acadêmicos, tudo é avaliado pela supervisora e pela coordenadora do subprojeto antes da aplicação.

Nesse contexto, levando em consideração o que afirma Rodolfo Ilari: “o objetivo principal do professor de português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atendida por seu trabalho (...)” (ILARI, 1997, p. 9-10), há sempre o esforço coletivo para manter o foco e o objetivo do subprojeto: proporcionar a cada aluno atendido uma vivência real da língua portuguesa, de forma a expandir seus conhecimentos sobre a utilização da língua, através de uma aprendizagem que tenha funcionalidade em sua vida e em seu cotidiano, com atividades dinâmicas, que chamem e prendam sua atenção, de forma que o aprendizado se torne sempre vivo e eficaz, mostrando que a aprendizagem está longe de estar (somente) presente em um ensino sistematizado que, infelizmente, é o que muitas escolas oferecem e que os próprios alunos já encaram como o único modo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que, no caso da língua portuguesa, este ensino sistematizado se dá principalmente pela imposição da aprendizagem da gramática tradicional (tomando grande parte das aulas de língua portuguesa na escola), que abrange preponderantemente uma variedade linguística, a culta, deixa-se de lado o ensino do uso efetivo da língua, que se dá em diversas variedades e formas de expressão.

Sabe-se da importância do ensino da variedade culta, principalmente para a inserção social dos indivíduos⁸¹. Porém, também é necessário explorar as outras possibilidades que a língua nos oferece, pois as outras formas que ela toma são tão importantes e eficazes quanto as que podem ser visualizadas na gramática tradicional.

Diante dessa questão, o subprojeto “Desvendando os segredos do texto – a leitura e a produção textual na escola” tem como principal objetivo substituir o dogmatismo explorado na escola, por um ensino mais democrático e concreto do que a língua portuguesa verdadeiramente ofe-

⁸¹ Sírio Possenti, no artigo “Gramática e política”, nos auxilia a compreender melhor esta relação, conforme podemos observar na passagem: “Em resumo, aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade de língua que, em determinado momento da história, por ser a utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais influente do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura deste grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para ter acesso ao poder.” (GERALDI, 1984, p. 35).

rece, considerando que quanto maior o conhecimento das possibilidades que a língua proporciona, maior será o domínio que o indivíduo tem sobre ela. Rodolfo Ilari, também considerando a complexidade da questão aqui exposta, afirma que “o principal critério de avaliação não pode mais ser o da maior ou menor correção gramatical, mas sim o de um maior domínio da variedade de usos da língua”. (ILARI, 1997, p. 90-91).

Para que isto seja alcançado, tomamos como base teórica do subprojeto a ciência da língua, a linguística, principalmente pelo seu maior postulado, que afirma que uma variedade linguística não pode sobrepor-se a nenhuma outra, conforme endossa Gebara, Romualdo e Alkmin: “A linguística afirma que a língua é um complexo de variantes e que não existe superioridade de uma variedade sobre outra (...)” (GERALDI, 1984, p. 25). Diante desse cenário, o subprojeto destaca-se pela interseção entre a linguística e a formação escolar básica, demonstrando a importância de se inserir os preceitos dessa ciência no ensino da língua. É preciso atentar para o fato de que se deve utilizar a linguística como arcabouço teórico e metodológico. Não se ensina linguística para os alunos do ensino básico, utiliza-se dessa ciência para auxiliá-los no processo de aprendizagem e expansão das formas de utilização da língua.

Desse modo, é importante ressaltar como acontece essa interseção no subprojeto, conforme será evidenciado abaixo.

3. *A interseção de saberes da linguística entre a universidade e a formação escolar básica*

A língua, na visão da linguística, se constitui como um mecanismo de interação, que envolve a relação mútua e o intercâmbio entre locutor e interlocutor, o contexto (intra e extratextual), os objetivos do texto produzido/lido, entre outros fatores, conforme ressalta Ingedore G. V. Koch:

(a) concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados (...). (KOCH, 2002, p. 15).

Desse modo, a língua, enquanto lugar de interação, proporciona a relação contínua entre os indivíduos, de modo que as acepções pessoais e sociais se fazem presentes e se manifestam, de modo a legitimar as relações sociais. Além disso, cada variedade linguística expressa, em diver-

sas características, o meio social e as características do grupo social que a utiliza.

O sujeito assume caráter ativo porque ele não recebe simplesmente informações passivamente, ele assume efetivamente o papel de sujeito reflexivo, que enquanto recebe informações as processa e reflete sobre o que é indagado, formulando suas respostas e tornando-se o sujeito do ato interativo, tanto no nível reflexivo quanto linguístico (que são indissociáveis, como explicado no início); utilizando da língua, moldando-a de acordo com o que deseja expressar.

Por isso, a linguística parte do preceito de que toda variedade linguística é válida: elas assumem seu papel e sua funcionalidade diante da situação em que são utilizadas, uma vez que a língua é o mecanismo que utilizamos para expressar o que queremos, objetivando sempre o melhor modo possível ante nossas intenções.

Diante disso, as atividades preparadas para os alunos atendidos levam sempre em consideração as diversas manifestações da língua portuguesa, objetivando demonstrar como, quando e onde cada variedade deve ser utilizada e o valor que possui em seu meio. Desse modo, os alunos aprendem como melhorar seu desempenho linguístico, sabendo adequar-se às exigências de diversas situações comunicativas.

Essa melhora já foi perceptível no primeiro semestre de 2012, em que nas aulas práticas os alunos estudaram, inicialmente, a noção de texto e de linguagem, como ponto de partida para a compreensão das diversas manifestações linguísticas. Ao longo desses seis meses, eles puderam compreender melhor como funcionam o bilhete, o telefonema e o e-mail, a carta, a descrição, a narração, a dissertação, as histórias em quadrinhos, as tirinhas e as charges.

Com o objetivo de tornar as aulas mais atrativas e funcionais, busca-se sempre explicar os conteúdos aos alunos através do que eles já conhecem, para, assim, mostrar-lhes o novo. Ou seja: partimos de seu cotidiano para que eles possam compreender os novos conteúdos. Geraldi alerta sobre a importância dessa atitude frente ao aluno nas aulas sobre linguagem:

... é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de

que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes realidades das diferentes classes sociais. (GERALDI, 1984, p. 124).

Observa-se, novamente, a importância do respeito a cada variedade linguística e, além disso, como a partir de cada variedade pode-se mostrar o novo, sem que haja imposição de uma variedade sobre outra. No subprojeto, essa atitude tem mostrado sucesso, uma vez que os alunos compreendem melhor os conteúdos propostos e sentem-se mais a vontade e motivados para aprender as diferentes formas que a língua manifesta, pois se sentem respeitados e valorizados e, mais que isso, compreendem que cada situação apresenta pré-requisitos de adequação, e esforçam-se para fazê-lo.

Um bom exemplo disso é que eles já compreendem que diferentes textos requerem diferentes tipos de entonação para a leitura, de forma que isso influencia diretamente no significado do texto.

Buscamos sempre utilizar textos interessantes nessas leituras, textos que tenham funcionalidade em suas vidas, pois é nessa idade que eles têm mais dúvidas sobre o mundo, e por isso é preciso cativar o gosto pela leitura.

Nas aulas de redação, há sempre o esforço para que os alunos também se sintam motivados a escrever. Por isso, partimos dos gêneros mais simples, para avançarmos para os mais complexos. Os alunos precisam sentir que eles têm capacidade para produzir qualquer tipo de texto, porém sabemos que este é um processo progressivo. Não se pode impor ao aluno uma linguagem completamente diferente daquela com a qual ele está habituado, senão, é possível que haja uma ruptura que terá como resultado um aluno com uma visão de que não sabe “a língua”, conforme reforça Possenti:

Se considerarmos que aquelas gramáticas [gramáticas prescritivas] adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas querem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos. O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. (GERALDI, 1984, p. 39).

Diante desse fato, o subprojeto busca dar voz ao aluno, respeitando suas limitações e dificuldades para, a partir delas, auxiliá-lo a melhorar seu desempenho linguístico. Por isso, é (também) a partir das redações dos alunos que observamos quais são as maiores necessidades de

aprendizado deles, para que seja produzido o material das aulas seguintes. Nas aulas de gramática, por exemplo, os alunos são incentivados a descobrir na sua própria escrita o que há de incorreto, para que possam fazer a correção. Isso resulta em um aprendizado mais concreto, pois os alunos compreendem bem o que eles corrigiram, uma vez que entendem a funcionalidade e a adequação do que produziram dentro de um contexto real de utilização.

Já nas aulas de ortografia, os alunos são incentivados a compreenderem o significado das palavras dentro de um contexto, uma vez que sabendo relacionar a grafia com o contexto de utilização do vocábulo, torna-se mais fácil sua memorização. O mesmo ocorre em relação aos gêneros e tipos textuais, pois não faz sentido compreender como se estruturam ambos, se não houver o conhecimento da situação em que cada um deve ser utilizado, dependendo das intenções e objetivos do locutor.

Diante de tudo o que foi apresentado, é possível observar o grande potencial que a linguística oferece aos acadêmicos, enquanto em formação para serem docentes, e aos alunos que, comprovadamente, através da observação de seu desempenho, demonstram uma melhora considerável. Conforme observa Ilari, “a linguística possui um potencial formativo muito grande” (ILARI, 1997, p. 16), pois:

Introduz na formação do professor de letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos; amplia as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada (...) [e proporciona] maior abertura para outras áreas, o menor dogmatismo (...). (ILARI, 1997, p. 16-17).

Desse modo, pode-se perceber a importância da atuação do subprojeto PIBID “Desvendando os segredos do texto: a leitura e a produção textual na escola” que tem como base teórica a linguística que, enquanto proporciona a formação de professores de língua portuguesa mais críticos e independentes, ampliando a visão sobre as questões que envolvem a relação ensino-aprendizagem, forma docentes que poderão ajudar a mudar o cenário da educação e, além disso, auxilia alunos que necessitam de ajuda neste processo, comprovando a eficácia do que é explorado no andamento do subprojeto, conforme explanado anteriormente. Por isso, é importante destacar a necessidade de aumentar, cada vez mais, os estudos linguísticos como base no processo de aprendizagem da língua, pois, como observamos, é a língua que nos oferece subsídios para expressar

nossos pensamentos, e quanto maior seu domínio, maior nossa capacidade reflexiva.

4. *Considerações finais*

Conforme demonstrado, a importância da linguística deve ser reconhecida cada dia mais, pois realmente proporciona um ensino-aprendizagem da língua concreto, real e mais dinâmico.

No andamento do subprojeto, a cada dia essa questão fica mais clara. Com esse subsídio, os alunos têm mostrado resultados muito satisfatórios.

É importante ressaltar que, sem dúvida, é necessária a padronização linguística que se constata na atualidade, pois de outra forma a utilização da língua seria um completo caos. Porém, não é através da imposição e do dogmatismo que isso deve ser feito, e sim através do respeito ao fato de que (co)existem diversas variedades linguísticas, e que a língua evolui e continuará evoluindo. Por isso, essa é uma questão que deve ser encarada aliando-se criticidade e respeito. Do contrário, o que se observará nas salas de aula e se refletirá na vida social será uma completa insatisfação e frustração dos indivíduos frente ao uso da língua.

Por fim, é essencial que os estudos sobre a língua continuem sendo explorados, pois uma postura dogmática não é condizente com as principais características da linguagem: a mudança e a evolução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

POEMA NA ESCOLA: UMA LEITURA POSSÍVEL

Heloana Cardoso (UERJ)
heloanacardoso@yahoo.com.br

1. *Introdução*

As provocações aqui elencadas surgiram das discussões levantadas no curso teorias e práticas da leitura do programa de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ministrado pela Profa. Dra. Maria Tereza Gonçalves, a quem agradeço imensamente não apenas o gérmen desta discussão, mas muito sobre a mediação da leitura na sala de aula. O objetivo deste estudo é apresentar alguns aspectos essenciais relativos ao ensino da leitura de poemas.

De acordo com a investigação, o poema não é uma constante na sala de aula. Essa realidade foi observada a partir de um questionário aberto, aplicado a 15 profissionais formados em letras escolhidos arbitrariamente. O questionário constou das seguintes perguntas:

Você utiliza poemas para ministrar suas aulas? Por quê?

De acordo com suas observações, como você considera o ensino-aprendizagem da poesia na escola?

O que os alunos, em geral, costumam dizer sobre poesia/poema?

Você pessoalmente tem costume de ler poesia?

As respostas foram comparadas entre si e os conteúdos mais recorrentes foram identificados a fim de serem discutidos ao longo deste trabalho.

2. *A experiência com a linguagem antes da escola*

Segundo Held (1980), o primeiro gosto da criança é pelo som. Durante a aprendizagem da linguagem, a reação dos adultos diante do balbúcio da criança envolve o momento em sentimentos que causam bem-estar ao bebê. Essa experiência singular, mais as histórias que a criança ouve dos pais, juntamente com a voz humana ouvida desde o ventre materno, formam uma lembrança inconsciente que faz o indivíduo, quando começa a compreender os sons, estabelecer com eles uma relação mais profunda do que a de significado e significante, uma relação lúdica, emotiva, afetiva.

Quando a criança canta uma música que lhe fora ensinada, aquelas palavras são um conjunto de sons, cujo sentido raramente é buscado. Independente da letra, da relação significado/significante, as cantigas são entoadas durante uma brincadeira qualquer e serve apenas para dar o ritmo ao giro, ao vai e vem, à corrida. Por isso é absolutamente desnecessário fazer adaptações de cunho moralista às cantigas infantis, que, muitas vezes, acabam por deturpar a própria sonoridade. As palavras se bastam para a criança e talvez nisso resida sua maior ligação com a poesia. Mas não é apenas a palavra, é o conjunto da linguagem, algumas vezes o sentido, mas muito mais ambiguidade, a plurissignificação, o ritmo, a rima.

A relação do adulto com a linguagem é diferente, ele precisa reconhecer significados, ele não se contenta em admirar o jogo das palavras, o tom do poema, o ritmo dos versos, a rima, a entonação. Isso acontece porque ensinaram a esse adulto que a leitura é uma só, talvez nunca lhe indicaram *Como um Romance* de Daniel Penac, para que ele pudesse se sentir menos culpado de sua ignorância (ignorar os signos e se abrir para outro lado da linguagem).

O aprendizado da linguagem pressupõe gosto pela palavra, envolvimento, é um momento único na vida do indivíduo, mas repleto de boas experiências que o torna sensível ao texto poético. Segundo Held (1980), antes da intervenção normativa dos adultos, a linguagem “é recebida como misteriosa, multiforme, plástica. Material para formar, deformar, construir, indefinidamente” (p. 198).

Outro ponto relevante é a influência dos pais sobre as crianças, se são leitores, se leem poemas. Se ela cresce vendo livros nas mãos dos pais, ouvindo-os ler para ela (o que não deve acabar quando a criança cresce) e vendo-os conversar sobre suas leituras, ela aprende atitudes de leitor. Inicialmente apenas repete aquele comportamento, mas gradativamente vai apurando seu gosto e passa a escolher, sozinha, suas leituras, que poderá incluir o texto poético.

3. Considerações sobre leitura

Conforme afirma Koch (1997) a atividade de linguagem mobiliza diversos sistemas de conhecimentos por parte dos interlocutores, que utilizam para tal atividade três estratégias de processamento textual: as cognitivas, as sociointeracionistas e as textuais. De maneira resumida, pode-se dizer que as estratégias cognitivas estão ligadas ao “cálculo mental”,

as sociointeracionistas visam a uma boa interação verbal e as textuais estão relacionadas ao conhecimento linguístico. Quando lemos, utilizamos essas estratégias durante todo o processo.

Para que se realizem a interação texto-leitor, “é preciso que a atividade do leitor seja de alguma maneira controlada pelo texto” (ISER, 1999, p. 104). Assim, a interação dá-se pela construção de sentido e o processo de leitura constitui-se pela interação dinâmica entre texto e leitor. Os signos linguísticos e as estruturas textuais ganham suas finalidades proporcionais à capacidade do leitor de estimular atos. Segundo o autor, é por meio desses atos que o texto se traduz para a consciência do leitor. Dessa forma, os sentidos serão construídos pelas pistas linguísticas e pelos lugares vazios (ISER, 1999) que aparecem durante a leitura, os quais deverão ser preenchidos pelo leitor.

Segundo Smith (1991), a leitura não pode ser separada das suas finalidades, nem de suas consequências sobre os leitores. A leitura de poemas situa-se na ordem pessoal de objetivos, se bem que na escola, costuma também atender a objetivos didáticos. Ele acolhe em grande parte ao jogo de que fala Iser, pois oferece inúmeras possibilidades de o sujeito exercer suas capacidades e isso proporciona o prazer do texto. Além da riqueza estilística, o poema compõe-se de inúmeros vazios que exigem atos do leitor. Talvez por isso mesmo o poema seja considerado de leitura difícil.

Smith (1991) explica que há previsões globais e focais em todo ato de leitura. Enquanto as previsões globais dizem respeito às expectativas que se têm sobre um texto e às consequências esperadas a partir de sua leitura, as previsões focais vão aparecendo ao longo da leitura, estão mais ligadas às palavras, às estruturas, aos parágrafos, enfim, à antecipação de aspecto que vão aparecendo ao longo do texto. Considerar um texto fácil ou difícil está diretamente relacionado às previsões que fazemos sobre eles.

Entretanto, ainda segundo Smith, tanto um leitor experiente quanto um neoleitor poderão encontrar dificuldade. A diferença está na familiaridade que o leitor tem com a leitura e com diferentes gêneros textuais. Quanto mais lemos, mais desenvolvemos nossa capacidade de ler, pois a cada leitura, aprendemos alguma novidade sobre ler diferentes textos. Mas Smith (1991) alerta: “o aprendizado da leitura não é um processo de se acumular um repertório de habilidades específicas, que torna todos os

tipos de leitura possíveis. Em vez disso, a experiência aumenta a habilidade para ler estas espécies diferentes de texto” (p. 210).

4. Poemas na escola: uma leitura possível

A escola não é a única, mas agrega grande responsabilidade no afastamento da criança da poesia. Entretanto, não queremos apenas apontar os problemas, mas discutir algumas soluções. É sabido que o dever da escola é desenvolver as estratégias de processamento textual, bem como a competência para leitura com os objetivos de ordem prática e pessoal. Como nosso objetivo neste estudo é discutir apenas a leitura de poema, apresentaremos atitudes imprescindíveis para que essa leitura possa ser mais bem desenvolvida no ambiente escolar. São as que seguem.

4.1. Interesse do professor pelo gênero

Antes de qualquer coisa, é preciso que o professor seja sensível ao poema. Assim, ele não vai apenas criar uma ficção de como ser um leitor, mas irá dividir com os alunos a admiração ou o interesse que tem por aquele texto, ensinando como um leitor real utiliza sua experiência. Adotando uma

posição de leitor, o professor cria uma ficção: procede “como se” a leitura estivesse orientada por um propósito não-didático (...) Seu propósito é, no entanto, claramente didático: o que se propõe com essa representação é comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento do leitor (LERNER, 2005, p. 95).

Por isso, antes mesmo de um professor ensinar a leitura do texto poético, ele deve pensar em suas próprias experiências e posteriormente, em algumas aulas, ele pode dividir um ou outro texto de sua preferência sem objetivos didáticos previamente definidos, mas que acabarão abarcando, de maneira pragmática, o interesse da turma. Tais atitudes, quando envoltas em afeto, aumentam a admiração pelo professor e num nível mais profundo, despertam nos alunos o desejo de também possuírem aquele conhecimento.

4.2. Escolha adequada dos poemas

Para selecionar os textos é importante observar a turma. Se já vem de uma má experiência com o poema, será preciso começar por temas

mais concretos, que falem sobre as experiências de vida dos alunos. No caso de haver uma rejeição muito grande, pode-se começar explorando letras de músicas de que os alunos gostam, para, em seguida, utilizar poemas que dialogam com aquela música. Já quando a turma possui uma boa experiência, é imprescindível dar a eles a oportunidade de falar sobre essas experiências e a partir delas criar novos desafios.

Deve-se tomar bastante cuidado com as declamações feitas em público nas festas escolares, já que esse procedimento pode ser uma faca de dois gumes: alguns alunos amam e outros odeiam. Não estamos dizendo que tal atividade não seja proveitosa, mas é importante lembrar que a leitura de poemas fora da escola dificilmente terá como objetivo a exposição, a tensão de uma declamação posterior, portanto, cabe ao professor desenvolver atividades que se aproximem dos reais objetivos dessa leitura.

4.3. Exploração dos recursos linguístico-expressivos

No tange à interpretação, é preciso tomar cuidado com absurdos. A transitividade da linguagem poética abre espaço para diversos modos de compreender o texto, mas essa abertura possui limites, os quais precisam ser observados. Por um lado, deve-se abrir espaço para alunos, deixando-os à vontade para exprimir suas opiniões e por outro, assumindo a postura de mediador, deve-se pedir para o aluno demonstrar, através das marcas textuais, como aquele entendimento defendido é possível. Assim, o aluno mantém a liberdade de expressão e aprende que um texto possui limites de interpretação.

Lerner (2005) aconselha o direcionamento da leitura voltado para os aspectos textuais, alertando sobre explicações mirabolantes que os professores fazem. Ela afirma que esse é um tratamento perigoso, pois pode “assustar a criança” (p. 75), distanciando-a da leitura. Por outro lado, não se deve simplificar demais a interpretação, por mais que um poema pareça “fácil”, ele possui recursos linguístico-expressivos a serem explorados e é também a partir desses recursos que o texto monitora a construção de sentidos.

Percebemos esses dois extremos na opinião dos professores entrevistados, por um lado, opiniões que ressaltam o excesso de simplicidade: “[o poema é um] texto de fácil assimilação”; “[os alunos] costumam considerar o fazer poético como supérfluo e simplório. Não são raras obser-

vações como ‘eu seria capaz de escrever isso’’. Por outro lado, reclamações sobre construção de sentido e as dificuldades de leitura: “alguns alunos acreditam não saber interpretar poesia”; “há ainda muita contestação acerca das interpretações textuais”; “em geral, os alunos consideram-nas arbitrárias e inconsistentes”; “Às vezes, eu sinto que terminamos de ler um poema, mas ninguém entendeu nada.” Outra forma de compreender essa realidade é por meio das frases que os alunos costumam dizer: “professora, eu não entendi nada desse poema, traduz pra mim”; “viajou!”; “isso é poesia? Não gostei!”.

Todas essas opiniões e contestações derivam, muitas vezes, da falta de contato com o gênero nas séries anteriores ou em casa, o que pode gerar um estranhamento dado sua diferença em relação aos gêneros com os quais os alunos têm mais contato.

Portanto, o maior aliado em sala de aula é o próprio texto e todas as suas possibilidades. Os recursos linguístico-expressivos estarão ali, à disposição dos leitores: a relação sígnica do léxico e a expressividade morfológica; a relação entre os componentes sintáticos a serviço da construção dos sentidos; a mensagem lida, o cotexto, o contexto, as licenças poéticas, o tom do poema.

Temos ainda uma possibilidade pouco explorada em sala de aula, o valor expressivo das palavras. A autora Martins (2008) dedica um dos mais completos estudos sobre a estilística do som mostrando como os fonemas possuem um potencial estilístico, é a chamada fonostilística que “trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados” (p. 45). Seu trabalho corrobora o pensamento de que o som fornece unidades de sentido, a base concreta de seus estudos está nos mecanismos articulatórios, por esse motivo não se trata de mero impressionismo.

Alguns exemplos apontados pela autora são os seguintes, o [a], sendo o fonema mais sonoro da língua portuguesa pode ser compreendido como alegria, brancura, amplidão (claro; alvo; ah, ah, ah; gargalhada); as vogais da série anterior [é], [ê], [i] são excelentes para os sons agudos e estridentes ajustando-se a esse ao significado de palavras, cita: grito, apito (objeto que produz um som dessa natureza, também há buzina e campainha), berro etc. A autora ainda aborda outros sons, como o estreitamento do conduto bucal no [i] que lembra a pequenez (mini, fino, diminutivo *-inho*) e as vogais nasais que passam a ideia de prolongamento, lentidão, distância, melancolia (longe, fazendo, manso, lamento).

Esse mesmo valor fonostilístico pode ser notado nas consoantes, as surdas [p], [t], [k] têm valor mais forte e violento que as sonoras [b], [d], [g]. Por sua vez, as labiodentais [f], [v] imitam sopros, podem refletir seu valor expressivo (voz, fofoca). Muitos outros fonemas são abordados nesse trabalho da autora, cuja leitura recomendamos. Importante ressaltar que o próprio som que as palavras têm já forma um rico trabalho para o professor. Obviamente não para dar aulas de fonética e fonologia, mas principalmente para demonstrar que as imagens de um poema podem ser construídas não apenas pelas palavras, mas pelos sons que essas palavras exprimem.

Outros recursos a serem explorados são *assonância*, repetição de sons vocálicos; *aliteração*, repetição de sons consonantais; *rima*, repetição dos sons finais das palavras; *onomatopeias*, reprodução de um ruído; *paronomásia*, palavras que oferecem sonoridades análogas com sentidos diferentes; *anoniminação*, palavras derivadas do mesmo radical; *ortografia*, em casos especiais de uso de letra maiúscula (ou recurso usado pelo autor) entre outros que poderiam passar despercebido aos olhos do aluno. Mas, com a ajuda do professor, passa a ter um valor na construção dos sentidos do texto.

Nas séries mais avançadas, a título de curiosidade, pode-se falar de um ou outro nome das figuras de linguagem, para auxiliar na metalinguagem do aluno, ou discutir algum tópico gramatical, mas isso não pode abandonar o texto e passar a ser o foco principal. Muito embora, entre os entrevistados, prevaleça a justificativa do uso da poesia exatamente para esse fim: “há certos conteúdos da disciplina que pedem o uso de poemas, tais como funções da linguagem, figuras de linguagem, tipos de discurso, métrica, etc.”, ou “[poemas] são textos curtos e de grande possibilidades de trabalho tanto em conteúdos gramaticais quanto com leitura e interpretação”, ou ainda “fica mais fácil ‘puxar’ tópicos gramaticais de textos assim”. Nessas séries, os alunos já devem explorar de maneira mais pontual os recursos linguístico-expressivos a serviço do estilo, afinal, não há nada mais concreto do que o texto para se estudar a expressividade e as possibilidades da língua portuguesa. Infelizmente, nenhum dos professores entrevistados apontaram essa finalidade do ensino.

4.4. Leitura em voz alta (desenvolvimento da entoação)

Entoação é a curva melódica descrita pela voz quando pronuncia os versos, é ela “que dá a uma palavra ou um grupo de palavras a marca

de frase” (MARTINS, 2008, p. 84). A entoação reflete a nossa leitura do texto, cria sentidos, emoções, auxilia na compreensão. Um poema não pode ser lido como se lê uma notícia de jornal. Essa característica não foi destacadas como conteúdo a ser ministrado pelos professores informantes, mas deve ser objeto de ensino, pois está na essência do poema. Apenas um entrevistado comentou “Eu, inclusive, estava fazendo um curso de poesia falada. É terapêutico e agradável”.

Destaca-se ainda que o predomínio da leitura em voz alta decorre do gênero textual poema, o qual precisa, muitas vezes, de mais de um sentido para sua melhor percepção. Não se trata, portanto, de uma necessidade de controle por parte do professor, tampouco de um desprezo pela leitura silenciosa. O que afirmamos é que, embora existam diversas maneiras de trabalhar o conteúdo leitura em sala de aula, quando o assunto é poema, indubitavelmente, ele precisa ser declamado e preferencialmente pelo professor. Os alunos podem fazer uma leitura em voz alta posterior, sobretudo após compreenderem e interagirem com o texto, que é quando a o terreno está preparado para a entoação como objeto de ensino.

4.5. Consciência do desenvolvimento do prazer estético

Como dito anteriormente, há que se fazer uma distinção bastante clara entre a linguagem criadora e linguagem-instrumento. A poesia não é da ordem utilitária, é da ordem da liberdade, da criação. O seu valor reside na apreciação estética, artística. Por isso, em sala de aula, além dos aspectos textuais e contextuais envolvidos na leitura do texto poético, destacamos a manifestação cultural e artística ali presente e, por isso, passível de apreciação estética. Como arte, o poema é o resultado de uma árdua luta com as palavras.

Portanto, o desenvolvimento da leitura de poemas está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da leitura como um todo, bem como ao desenvolvimento pessoal do indivíduo. Recolhemos os seguintes depoimentos: “é possível tirar proveito de aspectos extratextuais, como a sensibilização”; “[poemas servem para] proporcionar prazer estético. (...) Enriquecimento da bagagem cultural dos estudantes”; “acredito que o poema seja uma forma pictória da arte literária. Ou seja, busca-se na síntese dos versos recriar o mundo e burilar a linguagem”; “[o poema] faz parte da formação de leituras e sensibilização”.

A qualidade de um texto poético está na sua constituição, reside na singularidade capaz de provocar uma sensação de experiência nova e fundante no sujeito, é um desafio ao leitor (OSAKABE, 2005). E, por isso mesmo precisa ser atraente, essa qualidade só será encarada assim se for ensinada, do contrário, o texto poético passa a ser, para o aluno, difícil, chato, desinteressante.

O poema é digno de apreciação estética e precisa ser transmitido culturalmente aos jovens. É papel da escola delinear os padrões estéticos que contribuíram para a estruturação do universo estético de nossa cultura escrita. Assim, cabe aos professores estudar como tais padrões chegaram até nós, a fim de selecioná-los para o seu trabalho em sala de aula.

4.6. Modos de avaliação

Antes de finalizar essas reflexões, é importante ressaltar o modo como será avaliado esse ensino. Todo o trabalho estará perdido se o professor avaliar questões de ordem pessoal, como ler poemas, como algo institucional. A avaliação deve ser diagnóstica. O principal objetivo desse ensino é desenvolver habilidades para ler e compreender o valor artístico, estético e linguístico-expressivo do poema. O professor deve ajudar o aluno a enxergar esses recursos, direcionando a leitura que exige um olhar diferente, deve ensinar a criticar, mas não objetar racionalmente uma resposta de prova, pois esse, além de ser um péssimo mecanismo de avaliação de poemas, também é responsável por grande parte do afastamento dos alunos do texto poético.

Quando são cobrados a dar a resposta que o professor deseja ouvir, os alunos começam a achar aquele texto difícil e chato. Frustram-se. Segundo os próprios professores entrevistados, os alunos costumam dizer “[que] gostam muito de ouvir [poemas], mas não de produzir”; “que nem sempre entendem, que não têm paciência”; “que é difícil de entender”; “que não conseguem compreender o que o poema traz em essência”. Portanto, fica claro a dificuldade do aluno quanto ao gênero. Cobranças farão apenas com que se leia o poema para fazer a prova (sem extrair nada dessa leitura) e não se queira nunca mais saber “disso”. Se essa dificuldade existe, é preciso auxiliar o aluno, ensiná-lo como ler, valorizando a interação (aprender junto). Penetrar no texto sem um compromisso expresso com a nota, é muito mais rico e produtivo.

Entretanto, é importante ressaltar que todo trabalho feito pelo professor não garante o envolvimento posterior do aluno. Nem todos em uma sala de aula reagirão da mesma maneira, alguns podem gostar da aula, mas apenas manter em si aquela boa sensação sobre poemas, sem, contudo, tornar-se um leitor — e isso já contribui muito para que futuramente ele esteja ao menos receptivo. Por outro lado, alguns alunos podem gostar tanto que passarão a ser admiradores da poesia por conta própria dali para frente.

Os fatores para o desenvolvimento deste ou daquele comportamento extrapolam os limites da escola e dizem respeito também à vida do sujeito, como por exemplo, se é comum entre os familiares do aluno a leitura, se os amigos com quem ele se relaciona costumam falar sobre o que leram (se leram) e se o meio econômico e cultural em que o aluno está inserido lhe oferece condições objetivas de adquirir livros para dar continuidade a esse trabalho.

5. Conclusão: Vantagens do trabalho com a leitura de poemas

Dizer ao aluno que a leitura é importante para que ele exerça as atividades de linguagem é justo e tangível, entretanto dizer a ele sobre a importância de ler poesia pode ser um desafio. Nesse momento é importante separar as funções da linguagem pelo menos entre linguagem criadora e linguagem instrumento.

Certamente, alguma vez nos sentimos titubear diante daquela conhecida pergunta “professor (a), pra que serve isso?” Sabemos que aquele conteúdo é importante, mas não sabemos explicar o porquê. Para que isso não ocorra, nesta parte do estudo, elencamos algumas respostas sobre a leitura de poemas que, sobretudo, nos convença, pois o ser humano só luta por aquilo que acredita. Vamos a elas.

Pereira (2020) apresenta uma aplicação bastante prática, para ela, “sonetos de amor – os de Vinícius de Moraes, por exemplo – não são exclusividades das aulas para análise do português. Podem (e devem) acompanhar declarações de amor sem medo de parecerem piegas” (p. 258).

Para Osakabe (2005), um dos piores estados de espírito do ser humano é a tibieza (estado de fraqueza, frouxidão, indiferença). Ele afirma que a sociedade, a partir dos anos 60, foi destituída de um critério estético de valorização dos objetos, que passaram a receber valores de-

correntes da sua legitimidade ou da sua representatividade cultural. Esse critério abarcou a arte de uma maneira geral e gradativamente foi afastando a apreciação estética do ensino.

A qualidade estética ultrapassa o contexto, por sua própria natureza, nenhuma arte pode abrir mão de sua vitalidade além dos limites de sua cultura. A própria natureza imponderável da arte a faz estar em um patamar nem sempre compreensível pela percepção. A poesia, como manifestação artística não está absolvida desta característica. Depois das primeiras experiências lúdicas, o texto poético pode apresentar algumas dificuldades, principalmente porque estão ligadas também a um prazer estético e não apenas funcional. Nesta hora, a medição é ainda mais importante.

Além disso, o aspecto multívoco do poema é importantíssimo na formação equilibrada do indivíduo, segundo Held (1980) ele convida a criança a viajar para outro lugar da palavra, e isso amplia o uso gratuito da linguagem. Lembra ao aluno que a linguagem não é algo para ser apenas recebido de fora, pelo contrário, é lugar para criar, para ser livre, que é própria do jogo, e isso desbloqueia a criança em relação ao uso do imaginário.

O poema também desperta emoções. E, nessa experiência emocional intensa, o sujeito vivencia sentimentos de interesse, de excitação, de tristeza, de tédio. Mas pode também aliviar a solidão ou a saudade. Pode dizer de uma maneira tão especial que nos faz senti-lo nosso. Essa resposta emocional à leitura é o que muitas vezes aproxima ou afasta alguém do texto. Por isso, o contágio emocional que o professor leitor causa nos alunos é tão importante.

Além disso, estudantes que leem poemas, tendem a apresentar um vocabulário mais expressivo e melhores habilidades na compreensão dos demais textos. E esse contato também auxilia na produção escrita, pois à medida que fazem suas leituras, os alunos vão descobrindo possibilidades linguístico-expressivas que os encantam. Do encantamento nasce o desejo de fazer uso dessas possibilidades. É aí que podem aparecer algumas arestas a serem aparadas, mas com um bom trabalho, o desenvolvimento da escrita tende a ser bastante expressivo, autêntico e criativo.

Por último, o poema, como arte, como portador de valores estéticos de uma sociedade, quando trabalhado, ajuda na formação de um ser humano mais sensível, que reconhece o valor simbólico de uma produção e sabe extrair dela o princípio do belo.

O objetivo do desenvolvimento dessa competência está nas inúmeras outras possibilidades de leitura e de criação estilístico-expressivas que o poema confere ao aluno. Para que o ensino da leitura de poemas seja satisfatório, é preciso, como demonstramos, agrupar alguns aspectos essenciais: interesse do professor pelo gênero; escolha adequada dos poemas; exploração, em sala de aula, dos recursos linguístico-expressivos; leitura em voz alta; consciência do desenvolvimento do prazer estético; e atenção aos modos de avaliação. Além disso, o poema, como uma obra de arte intencional é um objeto que espera sua realização e isso só é possível por meio do desenvolvimento estético do sujeito.

Em última instância, o poema desenvolve a sensibilidade, a criticidade e a criatividade humana, abrindo espaço para novas experimentações do indivíduo mais ligadas à liberdade e à gratuidade. A resposta emocional que um texto poético causa pode ajudar o leitor a se conhecer melhor, mas principalmente a experimentar, imaginar, sonhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad.: Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HUNT, Peter. Estilo e estilística In: _____. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

KOCH, G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LERNER, Délia. É possível ler na escola? In: _____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 71-102.

MARTINS, Aracy Alves. Livros didáticos de português: ciência? arte? In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 137-145.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 4. ed. ver. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 37-54.

PENAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Maria Tereza Gonsalves. A apropriação da realidade sob a ótica da língua portuguesa. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; _____. (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

SMITH, Frank. Lendo escrevendo e pensando. In: ____; HUNT, P. et al. *Lendo, escrevendo e pensando: compreendendo a leitura*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.): *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/valeoescrito/magda.htm>>. Acesso em: junho de 2011.

POESIA E CIDADE: NAS TRILHAS DA MODERNIDADE

Veronica Almeida Trindade (UEFS)

velmestradouefs6@gmail.com

Rosana Maria Ribeiro Patrício (UEFS)

rosanapatri@gmail.com

Aleilton Fonseca (UEFS)

aleilton50@gmail.com

1. Considerações iniciais

Para a compreensão da temática cidadina na obra literária, é preciso conhecer as grandes transformações em que passava o mundo no século XIX, em especial na sua segunda metade, período em que se acirraram as mudanças significativas em todos os setores, na economia, na política, na sociedade em geral principalmente na Europa e nos Estados Unidos onde o processo de industrialização modificou a “fisionomia das cidades” e trouxe também uma nova maneira de se “estar no mundo” da velocidade e da aceleração, como mola propulsora do desenvolvimento e progresso.

Mas foi notadamente com o poeta Charles Pierre Baudelaire, que a panorâmica das cidades ganhou um maior relevo ao conceber as massas como abstração e considerar: “Se multidão e solidão termos iguais e conversíveis a cidade não tem realidade objetiva”. (HYDE, 1989, p. 276)

No cenário da modernidade, o discurso poético foi marcado pelo *deslocamento* sofrido pelo poeta frente ao movimento e velocidade em que a cidade foi submetida pela nova ordem social, pela aceleração e pelo relevo das metrópoles notadamente no século XIX. O poeta moderno estava destituído do seu ofício lírico, simbolicamente *expulso* entrou em crise existencial, não havia mais lugar para ele em um mundo mercadológico, das engrenagens tecnológicas, regido pela política e economia. Por isso sentiu-se *deslocado* e isolado, sem muita utilidade no crescente ambiente de louvação às tecnologias, regido pelas políticas econômicas. O poeta não se insere nessa conjuntura por que sua poesia não está à venda e não é um objeto comercial, conforme Dias (2006) quando afirma que:

Na era moderna, em que a sociedade ocidental organiza-se e estrutura-se a partir de leis de mercado, que gravitam sempre em torno de noções como produtividade, lucro, competitividade, o artista vê-se excluído da sociedade bur-

guesa, em virtude de não se encontrar diretamente inserido na estrutura de produção de bens materiais de consumo. (DIAS, 2006, p. 53).

Nesse sentido, o poeta se distancia da sua posição áurea, de “divindade” e começa a percorrer as ruas da cidade e observar as multidões passarem apressadas a pé ou com seus automóveis em sua frenética busca pelo progresso. O poeta nesse cenário situa-se a margem, perdido na nova cidade, isolado, é apenas mais um em meio na multidão. Quanto à condição do poeta na modernidade Fonseca (2000) diz que:

Pode-se afirmar, então que, na nova cidade, o poeta moderno vive uma situação de *deslocamento*, em que experimenta uma mudança de direção, um desvio de sua natureza primordial. Nenhuma palavra define melhor a condição do poeta no mundo moderno, como essa, *deslocamento*. O poeta moderno é *deslocado*, aquele que está fora de lugar, desarticulado, o seu ofício parece fora de propósito, num mundo organizado em torno da produção e do consumo de mercadorias. (FONSECA, 2000, p. 45).

Após conscientizar-se de que o mundo mudou e de sua condição de não pertença nesse cenário, de sua posição de *deslocado*, da perda do halo, mesmo situando-se a margem, aos poucos, o poeta consegue ver as imagens da cidade moderna e contextualizá-las em seu ofício lírico através da possibilidade do olhar.

De fato, esse estar “à margem” converte-se em lugar e ponto de vista de participação, onde se situa o olhar de combate e de resistência ao domínio do mundo pela lógica da ordem burguesa. A posição do poeta torna-se deusas ambígua: *deslocamento* como forma de participação, não *locus* como lugar simbólico de inserção significativa e dissidente. (FONSECA, 2000, p. 50)

Nesse sentido, ao se conscientizar de sua condição e “superar” sua crise existencial, o poeta da modernidade tenta aos poucos estabelecer sua *pertença* no mundo moderno regido pelas políticas econômicas e mercado. É nas cidades onde acontece todo o enredo da existência humana devido à pluralidade de vozes que dissona e a diversidade cultural que a configuram, assim nasce a poesia moderna nesse contexto em que se valoriza o tempo, o instante e busca-se a aceleração do progresso. Essa poesia brota das ruas surge com Baudelaire e caracteriza a modernidade no século XIX.

O poeta moderno procurou olhar para as massas apressadas, para o movimento das ruas, para o inevitável progresso, com um sentimento contraditório de desejo e repulsa e assim buscou desesperadamente por sua poesia. Dessa forma, a poesia começou a ganhar uma nova roupagem e dar lugar a vozes “ainda desconhecidas”, a “imagens ainda não vistas” e surge nas ruas, através do vai e vem das pessoas, do cotidiano.

Ao captar o instante, e descrevê-lo poeticamente, o poeta moderno começou a perceber que sua poesia brotava e estava ali mesmo, nas cidades modernas, consolidando-se no cotidiano e assim buscou traduzir o instante e captar os eventos humanos ocorridos na metrópole.

De uma posição deslocada, portanto, o olhar atento do poeta recolhe as imagens da cidade, situando-as no horizonte de seu processo criativo como algo ao mesmo tempo estranho e íntimo, que desperta fascínio, medo ou mesmo repulsa, diante de *La beauté moderne*. (FONSECA, 2000, p. 47)

As cidades na perspectiva do *deslocamento*, de movimento, trás consigo uma gama de episódios onde destacamos a complexidade do ambiente urbano, bem como dos sujeitos que o compõem. Charles Baudelaire conseguiu como ninguém traduzir sua época e trouxe o estabelecimento de uma poesia nova que lê e traduz o cotidiano no instante, abrindo caminhos posteriormente, para o surgimento de uma poesia contemporânea que tenta desestabelecer e estabelecer as relações entre os homens. Na modernidade, tentava-se rever através de trajetória pessoal compreender o presente, o coletivo e verbalizar. E isso fez o poeta da modernidade Charles Baudelaire ao tentar entender e transmitir seu tempo e sua crise existencial.

Em Fraga, na contemporaneidade, nota-se a evocação de um tempo passado, porém ressignificado através de imagens urbanas e paisagens ecológicas reconstruídas pela sua lírica. Seus personagens são reconfigurados através das possibilidades da literatura e transitam entre o “real” e “o imaginário” nas cidades. A autora tenta verbalizar em sua poesia o drama da existência humana e as cidades como lugar dos acontecimentos.

2. *As imagens da cidade de Salvador em Myriam Fraga: a paisagem, a cultura, o elemento humano*

As paisagens urbanas, naturais e ecológicas, problematizadas nos poemas de Fraga, poderão ser pensadas através da literatura uma vez que, abre um leque de possibilidades para se pensar à realidade seja através da poesia ou ficção e os sujeitos sociais através da linguagem, uma vez que, a problematização da paisagem como processo cultural possibilita um diálogo com as diversas áreas de conhecimento como a história, a semiologia, geografia e antropologia.

A lírica fragueana ganha destaque pela maneira peculiar em que apresenta seus poemas em uma voz que traduz o imaginário coletivo na

dissonância da contemporaneidade plural e diversificada, bem como, traz a temática cidadina evidenciada através de imagens da paisagem urbana e ecológica com enfoque para as ações humanas no que tange as configurações e desconfigurações dessas paisagens que se prolongam até o presente século.

Essas problemáticas devem ser estudadas e repensadas a partir do presente e das experiências passadas seguindo sempre a linha de busca de um futuro mais sustentável e um presente articulador. Nesse sentido, faz-se necessário pensar as paisagens urbanas e naturais enfatizando a condição humana e o local da cultura, onde as ações do humano no seu espaço se transformam na medida em que interagem entre si e com ambiente em que se insere.

Assim, a problematização da paisagem urbana e natural como processo cultural se dá também com suporte na subjetividade da literatura uma vez que, confronta imagens “reais” e “irreais” ou imaginadas, a fim de fomentar uma reflexão crítica a respeito da complexidade e/ou interação entre espaço urbano, natural, ecológico e o “território” poético no que tange a configuração do lugar e da cultura urbana. Sobre a relação da paisagem e do sujeito humano e a complexidade entre natureza e cultura Alves (2010) diz que:

No tecido literário contemporâneo, tão marcado pela visualidade, a presença ou ausência da paisagem revela fortemente leituras críticas do mundo, da linguagem e do sujeito, e os estudos decorrentes buscam examinar a relação complexa entre natureza e cultura, expondo experiências de perda, de deslocamento ou, por outro, de reconhecimentos de singularidades culturais num tempo de massificação e indiferenciação identitárias. (ALVES, 2010, p. 8).

Nessa perspectiva, os versos fragueanos são peculiares por que trazem, através da palavra, uma grande variação de elementos que conduzem o leitor a passear pela cidade e vê as paisagens. Um discurso que traduz a dimensão das imagens urbanas e ecológicas e seus paradoxos. Nessa perspectiva, Alves (2010) faz uma reflexão sobre o lugar da poesia a respeito da relação entre as configurações paisagísticas e os processos de subjetivação no que tange a dialética entre natureza e cultura:

Na poesia, a questão da paisagem como bem cultural também pode ser percebida e perseguida simultaneamente como tema e forma estrutural num viés de reflexão ou no eixo de relações que se desenvolve em múltiplos aspectos desde o romantismo, atravessando o modernismo, as vanguardas até chegar a modernidade. (ALVES, 2010, p. 12)

As relações do homem com o ambiente são elementares para a configuração de mundo no sentido de aldeia global a ser repensada. E a concepção de mundo pautada a partir da própria percepção da paisagem como lugar indissociável dos elementos físicos, biológicos e humanos, se dá na lírica fragueana em uma perspectiva topofílica em consonância com a linguagem subjetiva da poesia que retrata cenários de acontecimentos em contínua evolução pela ação humana e do conjunto de elementos internos e externos que fazem parte da constituição do universo. Nesse sentido, a percepção de lugar pode ser entendida se discutida culturalmente e através da subjetividade poética, da experiência, dos fenômenos decorrentes da atuação do homem com a natureza e sua cultura, como agenciador de transformações.

Myriam Fraga “navega” por lugares distantes e em sua lírica traz a experiência e a memória como representação das vivências coletivas, concebe a paisagem em uma percepção que traduz entre o “real” e o imaginário, elementos ecológicos, naturais para constituir uma poesia atual que dialoga e faz releituras do passado em função do presente pon-do-o sempre em causa, para assim conceber o futuro como seguimento da história do presente. Fraga em seus encantos líricos descreve a paisagem urbana e sua complexidade através de seus arranjos líricos envolvendo questões ambientais, de identidade e memória. Para Le Goff (1996, p. 224), “o futuro, tal como o passado, atrai os homens de hoje, que procuram suas raízes e sua identidade, e mais que nunca fascina-os”.

Myriam Fraga também capta os eventos do presente sob a perspectiva do mítico em uma abordagem onde ressignifica através de características femininas, as figuras mitológicas clássicas, greco-romanas atuando-as. Descreve a paisagem cidadina, seja urbana, rural, natural ou rústica no sentido de situar o elemento humano entre o espaço da memória, o imaginário e a mescla do “lugar real” com o “lugar ideal”, utopicamente materializado e desejado conforme nota-se na primeira estrofe do poema “*A Cidade*”:

Foi plantada no mar
E entre corais se levanta
O salitre é seu ar,
Sua coroa, sua trança
De salsugem,
Seu vestido de ametista,
Seu manto de sal
E musgo.

(*Poesia Reunida*, 2008)

As imagens citadinas trazem através da lembrança evocações históricas recheadas pelo imaginário traduzindo novas imagens urbanas e paisagísticas. Através do cotidiano citadino, são evidenciados os fenômenos culturais e urbanos no que tange as ações humanas no lugar, pela criação da autora que incursa entre a “cidade real”, “irreal” e a “cidade ideal” na tentativa de buscar traduzir a “alma das cidades”.

Não fosse imaginada
Profecia, face e apelo
Das inscrições lapidares,
Palimpsesto ou astrolábio
Na pedra, na cal, nos muros,
Fendida casca de mundo
Coagulado em memórias,

Restavam ossos e nomes,
Desassistida batalha
Contra o tempo. E esta cidade,
Com seu signo, seu quadrante
De cristal,
Sua mensagem de calcário,
Desfeita em vaga ou soluço,
Mergulharia no espaço,
Pássaro alado, albergália.

(*Poesia Reunida*, 2008)

Assim o imaginário social é descrito em sua lírica, em seus cantos, encantos e recantos oferecendo possibilidades para se vê paisagens “ainda não vistas”, possibilitando também uma abordagem que segue para o reconhecimento dos sujeitos sociais, do coletivo, no lugar como projeção e em muitos de seus personagens que atuam nos espaços que traduzem a condição humana e a cultura.

Na literatura fragueana, podemos identificar diversos aspectos que partem desde o ficcional, (que não seria necessariamente o irreal) à realidade coletiva na descrição citadina. Essas manifestações são percebidas, criadas e recriadas por leitores e dão à obra uma materialidade que se mescla entre o imaginário, as imagens e o real. Em relação às transformações ocorridas nas cidades e as imagens produzidas no lugar Pesavento (2002, p. 15), citando Lucrécia D’Aléssio Ferrara, reafirma que:

As transformações econômico-sociais deixam na cidade marcas e sinais que contam uma história não verbal pontilhada de imagens, de máscaras, que tem como significado o conjunto de valores, usos e hábitos, desejos e crenças que misturam, através do tempo, o cotidiano dos homens. FERRARA, (apud PESAVENTO, 2002, p. 15)

De acordo com as ideias de Sansot sobre a construção da memória coletiva referida ao espaço urbano, Pesavento (2002, p. 17) nos instiga ironicamente, a pensar:

[...] se cabe, finalmente, distinguir as imagens “reais” das “criadas”. Se tudo o que se vê e se experimenta é, por sua vez, recriado enquanto sensação, revivido enquanto memória articuladora da lembrança e decodificado em seus significados, a atribuição de sentido a imagens poderá depender do ponto de vista ou do lugar de quem vê e de como sente aquilo que se apresenta. (PESAVENTO, 2002, p. 17).

Nessa perspectiva, a lírica fragueana circunscreve uma trajetória literária onde as tessituras da memória transitam em um ambiente onde o velho e novo configuram em sua trama a atualização do passado e verbalização do presente, reconstruído em uma voz dissonante que instiga sua poesia.

3. *Considerações finais*

As leituras de Miriam Fraga sobre “cidade” apontam para um passado perdido que vai surgindo no rústico conforme citado. Um passado onde a natureza esculpiu uma cidade harmônica que brotava para ser “senhora” (Salvador), em um imaginário que vai sendo descrito em sua lírica e vai se transformando na medida em que a cidade “nasce” e se constitui como cidade. Assim parte desde um plano longínquo à sua caracterização contemporânea, onde as cidades encaminham-se para um previsto caos representado pela literatura de que já falava Baudelaire, onde o sujeito não se reconhece e é gerado um sentimento de não pertença.

Nesse sentido, a cidade burguesa surge de uma organização mal estruturada, repleta de lacunas não preenchidas, de sonhos sepultados que desarmonizam o humano dos seus espaços e de si mesmo. Essa “desestruturação” trazida pela Revolução Industrial gerou contingentes humanos que continuaram se aglutinando em urbe e isso consolidou certo desequilíbrio urbano provocando uma série de questões refletidas na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, as cidades foram “inchando”, ou seja, a população urbana aumentava e os problemas de urbanização desde esse período já eram questões mal resolvidas. Os problemas sociais como falta de moradia, saneamento, saúde eram uma evidência e o poeta Baudelaire retratou esses nuances em sua poesia moderna. Em função disto, era inevi-

tável a consolidação de dois grandes “retratos” bem desenhados para sugerir a imagem cidadina: A cidade desenvolvida, adornada, movimentada e a cidade da margem, com todos os problemas de moradia, saneamento. Ou seja, as disparidades sociais existiam em uma mesma cidade que se divide em “duas”, consequência da divisão de classes que persiste desde o período feudal. Essas imagens representam na contemporaneidade a “fisionomia das cidades”, com o seu esplendor e com e com suas mazelas.

Na contemporaneidade, o contexto da velocidade nunca esteve tão acentuado. O poeta já distingue sua condição de trabalhador comum que cumpre suas obrigações em uma empresa, exerce sua profissão, tem família e é poeta. Sua divindade já foi perdida desde a efervescência da modernidade, no entanto o poeta contemporâneo não encontra espaço para expressar sua poesia, ou melhor dizendo, não encontra evidência para sua poesia vista como algo de valor categórico. No entanto, alguns poetas resistem nesse mundo avassalador onde “tempo é dinheiro” e as pessoas estão na maior parte do tempo ocupadas com suas prioridades.

Fraga instaura sua poética descrendo entre outras temáticas a cidade como *locus* ideal dos acontecimentos do cotidiano humano. A cidade ocupa posição de destaque associada a noções de paisagem urbana e natural na qual utiliza elementos ecomarinhos para inscrever sua lírica através da memória e do imaginário. A autora também utiliza elementos mitológicos ressignificados e imagens femininas para circunscrever a sua poesia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ida Ferreira; FEITOSA, Marcia Maria Miguel. (Orgs.). *Literatura e paisagens: perspectivas e diálogos*. Niterói: UFF, 2010. Disponível em:

<http://edicoesmakunaima.com/images/livros/literatura_epaisagem.pdf>.

ANDRADE, Antonio. Paisagem, toda a terra: sobre a poesia de Ruy Be-lo. In: ALVES, Ida Ferreira; FEITOSA, Marcia Maria Miguel. (Orgs.) *Literatura e paisagens: perspectivas e diálogos*. Niterói: Ed. UFF, 2010.

BRADBURY, Malcolm; MACFARLANE, James. *Modernismo: guia geral (1890-1930)*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

DIAS, Márcio Roberto Soares. *Da cidade ao mundo: notas sobre o lirismo urbano de Carlos Drummond de Andrade*. Vitória da Conquista: U-ESB, 2006.

FRAGA, Myriam. *Poesia reunida*. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2008.

FONSECA, Aleilton, PEREIRA, Rubens Alves. (Orgs.). *Rotas e imagens: literatura e outras viagens*. Feira de Santana: UEFS, Coordenação de Literatura e Diversidade Cultural, 2000.

FONSECA, Aleilton. O poeta na metrópole: “expulsão” e deslocamento. In: ____; PEREIRA, Rubens Alves. (Orgs.). *Rotas e imagens: literatura e outras viagens*. Feira de Santana. UEFS. Coordenação de Literatura e Diversidade Cultural, 2000, p. 45-48.

HYDE, G. M. A poesia da cidade. In: *Modernismo: guia geral (1890-1930)*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O imaginário da cidade: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Trad.: Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

PROGRESSÃO TEMÁTICA E LEGIBILIDADE EM HISTÓRIAS DA LITERATURA INFANTIL

Everaldo Lima de Araújo (UFMT/CUR / GETH)
ever.lima.araujo@gmail.com

1. *Considerações iniciais*

Com o advento das chamadas correntes modernas da linguística, a partir de meados do século XX, o tratamento da língua(gem) dentro dos estudos linguísticos apresentou-se de formas múltiplas, dependendo da corrente linguística utilizada. Uma dessas correntes foi a linguística textual, que “constitui um novo ramo da linguística, que começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa, e, de modo especial, na Alemanha” (FÁVERO; KOCH, 2002, p. 11), e se alastrou pelo mundo, difundindo ideias várias, a partir de modelos que ora se repetiam, ora traziam inovações para o centro das discussões, mas sempre centrada em um objeto de investigação: o TEXTO. Para este trabalho, propomos utilizar exatamente um dos postulados teóricos da linguística textual visando balizar o estudo em questão: trata-se da progressão temática. Assim, o presente estudo objetiva verificar se a forma de progressão temática pode auxiliar no processo de leitura de textos literários infantis, mais precisamente naqueles que se destinam a leitores iniciantes (aqui tomados como um gênero textual).

Ao propormos realizar uma pesquisa linguística cujo objeto é o texto literário infantil, convém salientar, conforme Coelho, que

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 27).

Nessa perspectiva, podemos evidenciar a literatura como sendo uma das formas de representação da arte que se dá de uma forma significativa, se levarmos em conta que ela faz uso da palavra, representando assim a imaginação, a criatividade, elementos distintivos que colocam o ser humano num plano superior aos demais seres. Podemos mesmo dizer que a formação do ser humano passa obrigatoriamente pela leitura, elemento que potencializa o caráter social de um indivíduo. O aspecto leitura é, pois, um dos aspectos que carecem ser trabalhados pelos indivíduos, partindo de uma reflexão sobre o que significa e acontece em volta desse fenômeno. O leitor é aquele que, pela sua condição, busca um autode-

envolvimento constante. E aqui entra a questão do ensino. Nesse sentido, entendemos que o simples fato de a pessoa ser alfabetizada não outorga a competência necessária de ser considerada possuidora do domínio da leitura. Ainda de acordo com a autora supracitada,

O domínio da leitura pelo indivíduo é um fenômeno que ultrapassa de muito a mera alfabetização. Ou melhor, a alfabetização deixa de ser vista como simples aquisição de habilidade mecânica (que se desenvolve ao nível superficial do texto) para ser entendida como possibilidade de penetração no mundo da cultura atual, em acelerado processo de transformações estruturais. (COELHO, 2000, p. 10).

Assim, ao levarmos em conta tudo que foi exposto até então, o livro é apresentado como instrumento importante e eficiente no processo de ensino, na formação de leitores, ainda que atualmente presenciemos uma realidade globalizada, invadida pelos meios de comunicação de massa e pelas tecnologias que se superam a todo instante, desbancando paradigmas. Assim mesmo, podemos atribuir ao livro um *status* de referência no ensino, isso devido a fatores diversos, como: facilidade na circulação, acessibilidade, suporte reconhecível pelo usuário, reutilização constante etc.

O *corpus* desta pesquisa é constituído de 50 (cinquenta) histórias do chamado universo da literatura infantil. Esse universo abrange textos variados, que se organizam atendendo a certas características que lhe são peculiares. Consciente dessa organização textual, propomos analisar histórias infantis modernas, produzidas a partir da década de 1980. Essa escolha se deve ao fato de que, em virtude do *boom* da literatura infantil brasileira a partir dos anos 1970, graças à aceleração da produção desse texto destinado às crianças, acreditamos que, ao fazermos o recorte a partir dessa data, esperamos estar constituindo uma mostra diversificada, que represente bem o que tem sido produzido no Brasil, dentro das características arroladas. A partir dessa exposição, esperamos justificar o porquê da denominação desse tipo de histórias serem tratadas como história infantil moderna (ou seja, produzida a partir da década de 1980). Ressaltamos ainda que, muitas das histórias selecionadas, não possuem data de publicação e/ou autor explícito(s). No entanto, com o advento da aceleração da produção brasileira a partir de meados da década de 1970, acreditamos que essas obras sem data de publicação só possam ter sido publicadas a partir desse período que determinamos. Além disso, essas obras com as características apontadas são obras produzidas por pequenas editoras (gráficas), o que percebemos pelas condições de produção das mesmas. Esse fato é característico do mercado editorial recente, precisa-

mente a partir dos anos de 1990. Assim, concluímos que as obras sem data de publicação e/ou sem autoria explícita se enquadram na proposta do recorte temporal que propusemos para este estudo. Dadas essas características dentre outras que ainda apresentaremos, a presente pesquisa se justifica, pois a mesma pode possibilitar que se perceba que condições para processamento da leitura o uso dessa categoria textual pode ter na formação do leitor em potencial desse texto.

Outro fator característico das histórias que formam o *corpus* deste artigo diz respeito ao fato de essas histórias serem textos curtos, pois acreditamos que elas, quando trazem textos mais curtos, geralmente com letras grandes, maiores do que o normal em publicações, destinam-se a leitores em início de alfabetização, visto que facilitam a interação literária infantil/leitor. Até porque, esse leitor costuma ter dificuldade em se concentrar na leitura de textos mais extensos. Quanto maior o texto, mais ele poderá provocar a dispersão do pequeno leitor, que prefere, sente-se mais atraído por pequenas histórias. E aqui, preferimos chamar de pequeno leitor (leitor iniciante) aquele em processo inicial de alfabetização – 6/7 anos.

Também apresentamos como característica das histórias do *corpus* deste estudo, a forma de constituição do tipo textual, que deve predominar: a narração. A criança, desde pequena, está constantemente exposta à narração. Muitas têm o primeiro contato com a narrativa através de casos verídicos do cotidiano de que fazem parte ou mesmo os “causos”, histórias inventadas por um membro da família ou de pessoas próximas. Diante disso, a criança passa em seu contato inicial com o livro, a se identificar com aquela linguagem, visto que passa a reconhecer aquela forma de contar algo, graças a sua experiência de vida. Sabemos que, raramente, encontramos um texto que se utilize de um único tipo textual. O que percebemos, com frequência, são tipos que se conjugam para formar um texto como um todo. No entanto, percebemos também, que sempre há a dominância desse ou daquele tipo. Assim, nessa perspectiva, é que pretendemos evidenciar nas histórias escolhidas para o *corpus*, histórias que trazem na sua constituição textual, a dominância da narração.

Quanto à metodologia, a presente pesquisa faz uso de material bibliográfico de obras teórico-críticas da linguística, principalmente da linguística textual e da teoria literária, principalmente da literatura infantil, apoiando-se em pesquisas quantitativas e qualitativas. Após a explanação teórica relativa à progressão temática, apresentaremos a análise das histórias infantis, que compõem o *corpus* da pesquisa. Realizamos uma análise

se quantitativa, observando o número de ocorrências e frequência dos tipos de progressão temática. Entendemos por ocorrência o aparecimento de determinado fenômeno que estamos analisando, em certo(s) texto(s). Quanto à questão da frequência, propomos entendê-la como sendo o percentual com que determinado fenômeno ocorreu, seja em determinado texto ou em um conjunto de textos. Para tanto, os dados obtidos estão organizados em tabela e gráfico, os quais poderão auxiliar na análise. De posse desses dados, passamos à interpretação dos mesmos, procedendo a uma análise qualitativa, visando a estabelecer algumas conclusões sobre o funcionamento textual da categoria de texto em questão.

Convém, ainda, destacarmos que as histórias infantis que compõem o *corpus* foram assinaladas com letra(s) e número(s), obedecendo à ordem alfabética da bibliografia de *corpus*, conforme estabelece a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), seguida da ordem numérica crescente. Como exemplo, citamos: a história infantil intitulada “Girassóis”, de Caio Fernando Abreu, que foi a primeira a se apresentar na bibliografia de *corpus*. Assim, a mesma foi assinalada pelo código T₀₁. As demais histórias que se seguem nessa bibliografia também terão o código com a sequência numérica: T₀₁, T₀₂, T₀₃, T₀₄, T₀₅... T₅₀. Ao tomarmos essa postura, utilizando esses códigos, o fazemos no intuito de, sempre que referirmos a algum exemplo das obras que compõem o *corpus* da pesquisa, faremos a referência pelo código. Para saber detalhes de qual obra determinado código se refere, o leitor poderá consultar a bibliografia de *corpus* ao final deste trabalho.

2. *Progressão temática*

Visando entender como se dá a organização de um texto, a observação da forma como acontece a progressão temática é muito importante. Ao observarmos o processo de progressão temática, verificamos a questão da articulação tema/rema, trabalhada pela Escola Funcionalista de Praga, na qual destacamos a proposta de Frantisek Danes (1974).

Por progressão temática

we mean the choice and ordering of utterance themes, their mutual concatenation and hierarchy, as well as their relationship to the hyperthemes of the

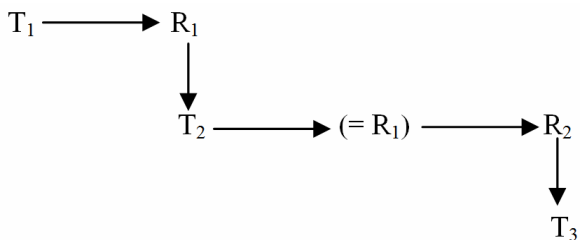
superior text units (such as the paragraph, chapter, ...), to the whole text, and to the situation. (DANES, 1974, p. 117).⁸²

De acordo com Koch (1989, p. 57-8), Danes (1970) procede a uma combinação de duas perspectivas (oracional – tema: base da comunicação; rema: cerne da contribuição // contextual – tema: informação contextualmente deduzível; rema: informação nova, desconhecida, não deduzível), para trabalhar a ideia de progressão temática. Assim, entendemos como Danes (1974, p. 114), para quem “*thematic progression might be viewed as the skeleton of the plot*”.⁸³ Essa progressão pode ocorrer sob cinco formas: progressão temática linear, progressão temática com um tema constante, progressão com tema derivado, progressão por desenvolvimento de um rema subdividido e progressão com salto temático.

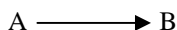
A seguir, apresentamos esses tipos de progressão temática, como eles são estruturados, seguidos de esquemas propostos por estudiosos que já tomaram posições frente a essa questão, bem como exemplos do próprio *corpus* (quando possível) para melhor evidenciarmos a proposta em questão.

- a) *Progressão temática linear*: o rema de cada enunciado – ou uma parte do rema – torna-se o tema do enunciado seguinte.

Esquema proposto por Danes (1974, p. 118):



Esquema proposto por Koch (1989, p. 58):



⁸² Entendemos a escolha e ordenação de temas enunciados, sua mútua concatenação e hierarquia, assim como sua conexão aos hipertemas das unidades textuais superiores (como o parágrafo, capítulo,...), ao texto inteiro, e à situação. (Tradução nossa).

⁸³ a progressão temática deve ser vista como o esqueleto do enredo (texto). (Tradução nossa).

B → C

C → D

Exemplo:

(01) Isso acontece quando ela se esquece e morde *a isca*.

Dentro da *isca* está *o anzol*.

atrás do *anzol* *o nó*

atrás do *nó* *a linha*

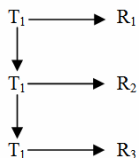
atrás da *linha* *o caniço*

atrás do *caniço* enguiço. (T₃₄)

Levando-se em consideração esse exemplo, notamos que há um desdobramento contínuo de um rema (*o anzol*) que se transforma no tema subsequente, que por sua vez apresenta um novo rema (*o nó*), que novamente constitui-se como tema da oração seguinte, e assim, sucessivamente. Essa relação sob forma de *nexus* entre tema e rema são verificáveis pelas setas horizontais do esquema, que dá linearidade ao texto, fazendo o mesmo progredir.

- b) *Progressão temática com um tema constante*: acontece quando o elemento temático se mantém na sequência dos enunciados, havendo alteração somente do rema.

Esquema proposto por Danes (1974, p. 118):



Esquema proposto por Koch (1989, p. 59):



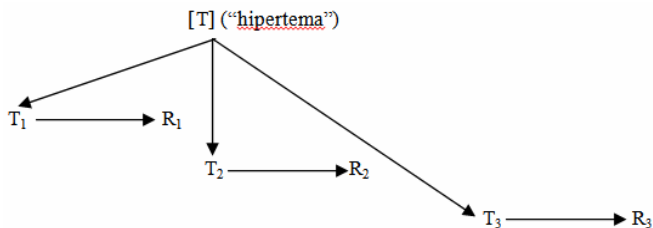
Exemplo:

- (02) *A girafa Gigi adora viajar.*
 Com seu pescoço comprido,
 (Ø) Vai a qualquer lugar.
 (Ø) Vê o jacaré na lagoa,
 (Ø) E a preguiça à-toa.
 (Ø) Vê a abelha no ar,
 E (Ø) a zebra a galopar.
 (Ø) Vê a onça malhada,
 Brincando com a macacada.
 (Ø) Vê o elefante passar,
 E (Ø) até ri do seu andar.
Gigi é muito feliz!
Ela pode viajar,
 Sem (Ø) sair do lugar... (T₁₄)

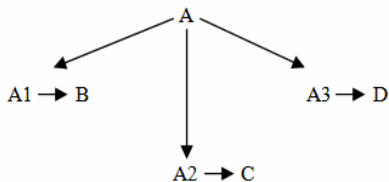
Esse exemplo apresenta um determinado tema (*a girafa Gigi*) que é tomado como tema em todas as orações do texto, tornando o foco temático. Com isso, a partir de um dado tema, o que são acrescentados são remas, informações novas sobre esse tema. Para o leitor, ao estabelecer o ato de leitura, ele traz em mente esse tema constante, agregando a ele, informações novas, que dão desenvolvimento, linearidade ao texto.

- c) *Progressão com tema derivado*: dá-se quando temas parciais são oriundos de um “hipertema”.

Esquema proposto por Danes (1974, p. 119):



Esquema proposto por Koch (1989, p. 59):



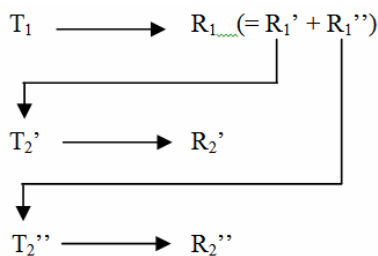
Exemplo:

- (03) *Rodolfo* leva a casa nas costas.
A *barriga* vai no chão.
A *cabeça* vai no ar. (T₂₅)

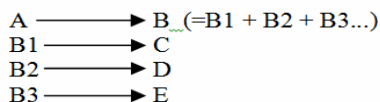
Ao tomarmos esse exemplo, percebemos que o tema inicial é *Rodolfo*. No entanto, notamos que esse tema (considerado um hipertema) dá origem a outros temas derivados que vão se desdobrando (*a barriga de Rodolfo, a cabeça de Rodolfo*), sem perder de vista o hipertema. Tal processo não chega a acarretar estranhamento, já que o leitor abre mão de conhecimentos extralinguísticos para construir essa relação – todo ser vivo possui partes do corpo. Assim, considerar conhecimentos extralinguísticos é fator determinante para o estabelecimento de sentidos ao se utilizar esse tipo de progressão temática.

- d) *Progressão por desenvolvimento de um rema subdividido*: esse tipo de progressão acontece quando vários temas são originários de elementos de um rema múltiplo. Em outras palavras, é o “desenvolvimento das partes de um rema superordenado”. (Koch, 1989, p. 59).

Esquema proposto por Danes (1974, p. 120):



Esquema proposto por Koch (1989, p. 59):



Exemplo:

- (04) Atualmente a pena de morte tem sido um assunto bastante discutido e que gera polêmica, pelo fato de diversas pessoas terem opiniões diferentes, uns contra e outros a favor.

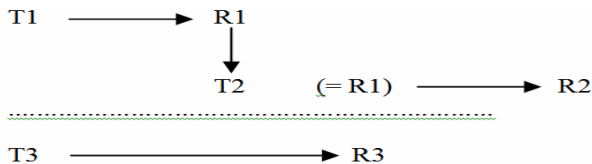
Os defensores da pena de morte acreditam que tal situação intimidariam os assassinos de cometerem os “monstruosos” crimes que são frequentes. Acreditam também que o número de presos nas penitenciárias diminuirá, pois todo preso considerado “incurável” do ato de matar, seria punido pela morte.

Outros já consideram um crime ainda maior, tirar a vida de qualquer indivíduo por pior que tenha sido o crime por ele praticado, pois dessa forma estariam aumentando a violência e não tentando elimina-la e, que a violência de forma geral nunca deixará de existir pela simples implantação da pena de morte no país, pois só os mandados seriam condenados e nunca os mandantes dos crimes.⁸⁴

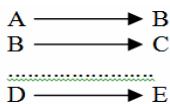
A partir desse exemplo, notamos que um determinado rema é subdividido em dois: *uns contra* e *outros a favor*. Esses remas serão retomados como temas dos dois parágrafos subsequentes, sendo, portanto, desenvolvidos. Com isso, esse fenômeno estabelece dinamicidade ao texto, ao acrescentar argumentos que comprovam ou reforçam a tese apresentada.

- e) *Progressão com salto temático*: Danes (1974) apresenta esse tipo de progressão como sendo uma forma diferente da progressão temática linear em que há a omissão de uma sentença que pode ser facilmente recuperada pelo contexto.

Esquema proposto por Moreira (1991, p. 46):



Esquema proposto por Koch (1989, p. 60):



Exemplo:

⁸⁴ Os exemplos (04) e (05) foram extraídos de Finotti (1994), páginas 74-5 e 80, respectivamente.

(05) A revisão constitucional brasileira prevista, para o final deste ano coloca em debate questões que sempre geram polêmica. Uma destas é sobre a adoção da pena de morte.

.....
Os índices cada vez mais alarmantes da violência deixam todos apavorados. Nos noticiários, todos os dias vemos casos de sequestros, estupros, assassinatos, que só nos deixam cada vez mais a favor da pena de morte, como nos casos de Daniela Perez (Rio de Janeiro) e Miriam Brandão (Belo Horizonte).

Notamos que esse exemplo apresenta, a princípio, um tema bem definido (a revisão constitucional brasileira), que servirá como ponte para o tema principal do texto – a pena de morte. Entretanto, no segundo parágrafo, é-nos apresentado um terceiro tema (os índices cada vez mais alarmantes da violência), o que parece romper com a trajetória textual. No entanto, a aparente desarticulação possibilita-nos entender que, apesar da mudança temática, podemos estabelecer uma relação entre estes dois últimos temas, decorrentes dos temas comuns. Os temas *pena de morte* e *violência* são apresentados de forma a estabelecer uma relação facilmente deduzível. Assim, o salto temático não compromete o entendimento textual. Contudo, ressaltamos que isso só é possível pela ativação do arquivo mental do leitor que processará essa relação.

3. *Analizando a progressão temática em histórias da literatura infantil*

Ao tratarmos da progressão temática utilizamos o par tema/rema, que nos parece criar condições para observarmos como o texto trata o conteúdo proposto, os elementos das histórias apresentados. Nessa perspectiva,

os elementos dados correspondem aos elementos dependentes do contexto e, embora os mesmos não levem a informação a progredir, é a partir deles que ocorre o desenvolvimento da informação nova. Em outras palavras, o tema é informativamente insignificante, mas constitui relevante forma de construção. (MOREIRA, 1991, p. 37).

Diante disso, aos observamos a progressão temática em histórias infantis, acreditamos que esta análise possa nos dá a possibilidade de perceber, nessa categoria de texto, como se organizam o conteúdo informativo, podendo facilitar ou não a leitura por parte do leitor.

As histórias infantis passaram por uma análise, no intuito de verificar a ocorrência dos cinco tipos de progressão temática propostos por

Danes (progressão temática linear, progressão temática com tema constante, progressão temática com tema derivado, progressão temática por desenvolvimento de um rema subdividido e progressão com salto temático⁸⁵). Diante dessa análise, apontamos nos textos que compõem o *corpus* em questão a existência de 1215 (um mil, duzentos e quinze) ocorrências de progressões temáticas (conforme **Tabela 01** abaixo), sendo que, desse universo, 89,88%, referente a 1.092 (um mil e noventa e duas) ocorrências se referem à PTTC. Em seguida, verificamos com a segunda maior recorrência, a PTL, com 7,98%, que totaliza 97 ocorrências. Dos 50 (cinquenta) textos que compõem o *corpus*, 11 (onze) apontam para uma frequência de 100% da PTTC. Apenas um texto (T₂₅) apresentou menos de 50% de frequência desse tipo de progressão – PTTC (33,34%). Já o texto T₃₄ registrou uma frequência de 50% de PTTC, igual à frequência da PTL. A PTTD fez o número de 26 ocorrências, o que representa uma frequência de 2,14%. Quanto à PTDRS e à PST, não se registrou nenhum caso.

A seguir, apresentamos dados numéricos mais detalhados que dão conta do exposto e apresentam a realização de ocorrências e frequências da progressão temática nas histórias infantis em análise, na **Tabela 01**, a seguir.

Conforme essa exposição geral das formas de progressão temática nas histórias analisadas, podemos perceber a clara predominância do tipo progressão temática com tema constante (PTTC), como forma de assegurar o poder de entendimento daquilo que se lê, por parte do leitor. A seguir, apresentamos esses dados, mais detalhadamente, como forma de permitir a análise particular de cada caso, bem como o que elas implicam enquanto estratégias facilitadoras ou dificultosas na compreensão textual.

⁸⁵ Doravante ao nos referirmos aos tipos de progressão temática propostos por Danes, usaremos somente as letras iniciais para identificar tais tipos, a saber: progressão temática linear (PTL), progressão temática com tema constante (PTTC), progressão temática com tema derivado (PTTD), progressão temática por desenvolvimento de um rema subdividido (PTDRS) e progressão com salto temático (PST).

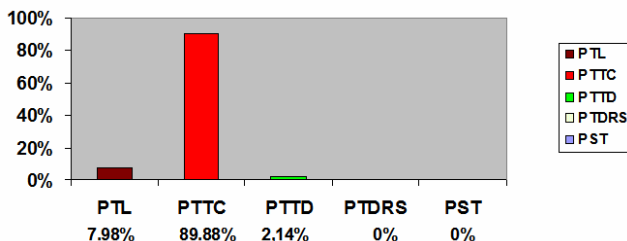
	TIPOS DE PROGRESSÃO TEMÁTICA										TOTAL Nº de ocorrências
	PIL		PITC		PITD		PIDRS		PSI		
	Nº de ocorrências	Frequência	Nº de ocorrências	Frequência	Nº de ocorrências	Frequência	Nº de ocorrências	Frequência	Nº de ocorrências	Frequência	
T ₀₁	-	0%	30	85,71%	05	14,29%	-	0%	-	0%	25
T ₀₂	01	4,55%	21	95,45%	-	0%	-	0%	-	0%	22
T ₀₃	05	20%	20	80%	-	0%	-	0%	-	0%	25
T ₀₄	02	4,26%	45	95,74%	-	0%	-	0%	-	0%	47
T ₀₅	02	6,25%	30	93,75%	-	0%	-	0%	-	0%	22
T ₀₆	02	7,69%	24	92,31%	-	0%	-	0%	-	0%	26
T ₀₇	03	12%	16	64%	05	20%	-	0%	-	0%	24
T ₀₈	03	13,64%	19	86,36%	-	0%	-	0%	-	0%	22
T ₀₉	-	0%	06	100%	-	0%	-	0%	-	0%	06
T ₁₀	04	13,79%	25	86,21%	-	0%	-	0%	-	0%	29
T ₁₁	05	9,26%	44	81,48%	05	9,26%	-	0%	-	0%	54
T ₁₂	02	10%	18	90%	-	0%	-	0%	-	0%	20
T ₁₃	01	4,17%	23	95,83%	-	0%	-	0%	-	0%	24
T ₁₄	01	9,09%	10	90,91%	-	0%	-	0%	-	0%	11
T ₁₅	-	0%	10	100%	-	0%	-	0%	-	0%	10
T ₁₆	01	7,69%	12	92,31%	-	0%	-	0%	-	0%	13
T ₁₇	04	21,05%	13	68,42%	-	0%	-	0%	-	0%	17
T ₁₈	01	4,17%	22	91,67%	-	0%	-	0%	-	0%	23
T ₁₉	04	21,05%	15	78,95%	-	0%	-	0%	-	0%	19
T ₂₀	02	16,67%	10	83,33%	-	0%	-	0%	-	0%	12
T ₂₁	04	36,36%	07	63,64%	-	0%	-	0%	-	0%	11
T ₂₂	03	14,29%	15	71,43%	03	14,29%	-	0%	-	0%	21
T ₂₃	03	20%	12	80%	-	0%	-	0%	-	0%	15
T ₂₄	-	0%	07	100%	-	0%	-	0%	-	0%	07
T ₂₅	02	6,67%	28	93,33%	-	0%	-	0%	-	0%	30
T ₂₆	02	66,67%	01	33,33%	-	0%	-	0%	-	0%	03
T ₂₇	04	16,67%	17	70,83%	03	12,50%	-	0%	-	0%	24
T ₂₈	04	20%	16	80%	-	0%	-	0%	-	0%	20
T ₂₉	07	14,58%	41	85,42%	-	0%	-	0%	-	0%	48
T ₃₀	02	11,11%	16	88,89%	-	0%	-	0%	-	0%	18
T ₃₁	03	30%	07	70%	-	0%	-	0%	-	0%	10
T ₃₂	01	14,29%	06	85,71%	-	0%	-	0%	-	0%	07
T ₃₃	-	0%	09	100%	-	0%	-	0%	-	0%	09
T ₃₄	05	50%	05	50%	-	0%	-	0%	-	0%	10
T ₃₅	02	1,75%	110	96,49%	02	1,75%	-	0%	-	0%	114
T ₃₆	01	2%	48	96%	01	2%	-	0%	-	0%	50
T ₃₇	-	0%	13	100%	-	0%	-	0%	-	0%	13
T ₃₈	-	0%	29	100%	-	0%	-	0%	-	0%	29
T ₃₉	-	0%	13	100%	-	0%	-	0%	-	0%	13
T ₄₀	-	0%	12	100%	-	0%	-	0%	-	0%	12
T ₄₁	01	2,38%	41	97,62%	-	0%	-	0%	-	0%	42
T ₄₂	01	4,17%	22	91,67%	01	4,17%	-	0%	-	0%	24
T ₄₃	-	0%	06	100%	-	0%	-	0%	-	0%	06
T ₄₄	-	0%	21	100%	-	0%	-	0%	-	0%	21
T ₄₅	02	12,50%	14	87,50%	-	0%	-	0%	-	0%	16
T ₄₆	03	23,08%	09	69,23%	01	7,69%	-	0%	-	0%	13
T ₄₇	-	0%	50	100%	-	0%	-	0%	-	0%	50
T ₄₈	01	5,56%	17	94,44%	-	0%	-	0%	-	0%	18
T ₄₉	02	3,03%	64	96,97%	-	0%	-	0%	-	0%	66
T ₅₀	01	4,17%	23	95,83%	-	0%	-	0%	-	0%	24
TOTAL	97	7,98%	1092	89,88%	26	2,14%	0	0%	0	0%	1215

Tabela 01: Distribuição dos tipos de progressão temática em histórias infantis modernas para leitores iniciantes

3.1. Progressão temática com tema constante (PTTC)

Esse tipo de progressão temática, ao representar o caso de maior ocorrência (conforme gráfico abaixo), se justifica pelo fato de ser um tipo de progressão que não ocasiona dificuldade no processo de leitura, visto que ao tratar um ou alguns referentes (temas) tende a facilitar a condução do conteúdo proposto (rema) sobre esse(s) tema(s).

GRÁFICO 01
Frequência dos tipos de Progressão Temática nas histórias infantis analisadas



Vejam, nos seguintes exemplos, como se realizou a PTTC:

(06)

Anacleto era um sujeito quase completo.
Ele sabia de quase tudo...
Ø Fazia quase tudo certo.
Ninguém fazia contas tão bem quanto o *Anacleto*.
Anacleto era o melhor aluno da escola,
Ø o corredor mais rápido da rua
e também Ø um craque de bola.
Anacleto fazia piruetas na bicicleta,
Ø Nadava como um peixe...
E Ø era radical no skate.
Anacleto era um verdadeiro atleta.
Anacleto andava sempre arrumado,
camisa limpinha, sapato engraxado,
cabelo penteado, nariz sem meleca.
A Mônica, a Bia e a Teca,
ele já tinha namorado.
Anacleto falava bonito.
Ø Conhecía palavras como
EXATAMENTE
e
IMPRESSIONANTE.
Ø Era realmente um sujeito brilhante.
Anacleto sabia o triplo de cinco,
Ø sabia o que provoca relâmpagos
e de onde vêm os bebês.

Ø Sabia até o que é ornitorrinco.
Mas,
apesar de Ø tão esperto,
Ø era um sujeito quase completo.
Sabe por quê?
Anacleto não sabia de tudo, não:
ele não sabia fazer bolinha de sabão... (T₁₃)

Podemos verificar que essa história não gera dificuldade na leitura exatamente pelo fato de o tema *Anacleto* vir constantemente retomado. O que percebemos é que informações são apresentadas no intuito de expor dados sobre essa informação conhecida. Assim sendo, o leitor busca agregar as informações que são expostas gradativamente, tendo em vista o tema em foco.

Ressaltamos ainda que, nas histórias em análise, há uma tendência de, quando essas histórias são curtas, a frequência de elipse ser maior e, conseqüentemente, o número de ocorrências da PTTC ser também comum. Na verdade, essa observação se justifica pelo fato de, sendo curta a história infantil, a elipse não causa dificuldade na realização da referência, na medida em que o tema mantém-se fiel, não dando margem para a realização de outras formas de progressão temática na constituição do texto. Como exemplos, citamos:

(07) Era uma vez um *gato*.
Era uma vez a casa do gato
os donos do gato
uma vida chata de gato
que trabalhava em tempo integral.
Nunca na vida Ø subiu num telhado
Ø nem sabia correr atrás dos ratos.
Ø Não brincava com bolinhas nem com novelas,
Ø não namorava as gatas,
Ø não fugia dos cachorros,
Ø não fazia serenata pra lua.
Era um *gato* de família
controlado o dia todo
(Ø usava até coleira!) (T₀₄)

(08) *Malu* ia muito ao sítio do Zito,
Ø tomava melado, Ø bebia na bica,
Ø subia com Zito no alto da copa. (T₁₆)

Outro dado relevante que se faz pertinente apresentar é que a grande maioria das histórias infantis em análise – 98% – 49/50 histórias realizaram frequência igual ou superior a 50% da PTTC. Isso, na prática,

tende a facilitar o processo de interpretabilidade da sequência narrativa, ao levarmos em consideração tudo que dissemos. Essa afirmativa pode se justificar pelo fato de, mantendo o tema em vista, o leitor tende a necessitar de menos esforço na busca do enfoque sobre o que está sendo dito, ou mesmo sobre o que será dito. Na verdade, o trabalho de interpretação se processa na construção das informações agregadas ao tema em foco. Nessa perspectiva, convém ressaltar que 80% das histórias infantis analisadas (40 histórias) possuem um título temático na capa que apresenta um tema a ser desenvolvido com espaço privilegiado nas histórias infantis. Essa premissa de apresentar um tema logo na capa do livro, tema esse que geralmente é desenvolvido na história, acaba se transformando em algo positivo para a interpretabilidade do texto, pois prepara o leitor para a leitura textual propriamente dita, na busca da textualidade. Vale frisar que trazer um tema em enfoque (quando muito, alguns) é um dado comum nas histórias infantis do tipo escolhido para esta pesquisa, como confirmam os registros da PTTC verificados nessas histórias, de acordo com a **Tabela 01**.

3.2. Progressão temática linear (PTL)

Ainda que represente o segundo tipo de progressão temática mais recorrente no *corpus* analisado, a PTL registra um número baixo de ocorrência – 97 casos (7,98%) – se levarmos em comparação o registro da PTTC. O registro muito aquém da PTL em comparação à PTTC se justifica pelo fato de ser a PTL uma forma de progressão que acarreta o desencadeamento transformador de um rema em tema, numa sequência ou não, o que pode não agradar ou proporcionar um texto narrativo sem muita lógica para o leitor aqui em foco. Na verdade, esse modelo de condução do tema pode dificultar a apresentação de um fato que privilegia determinado tema. Daí a baixa frequência. Contudo, nos registros apontados verificamos que, nas vezes que esse tipo de progressão se realizou, desempenhou importante função coesiva, auxiliando na organização e coerência do texto.

Os exemplos a seguir demonstram bem isso:

- (08) Ana Maria tirou o casaquinho da *boneca*.
Porque a *boneca* não estava com frio nenhum. (T₀₃)
- (09) Respinga azul nas *rosas perfumadas*
e *elas* ficam meio atordoadas,

as rosas, loucas, viram borboletas,
abrem-se em asas feitas só de pétalas! (T₂₉)

Convém ressaltarmos ainda que a PTL é, normalmente, uma maneira de realizar uma breve mudança na forma da progressão temática do texto, visando uma sequência de ações que requer a inclusão/participação temporária de um novo tema. Na verdade, na sequência da narrativa, volta a PTTC, que é a que predomina na análise.

Exemplos:

- (10) A peteca da Tereca é sapeca.
A peteca pula pra cá.
A peteca pula pra lá.
Do pé da tia vai para a *mão do João*.
Pula da *mão do João* para o fogão.
A Maria fica danada.
Joga a peteca no *Totó*.
Totó dá uma cabeçada.
A peteca cai na careca do *vovô*.
Vovô dá risada.
Dá um peteleco na *peteca*.
A *peteca* sapeca pula na *Tereca*.
A *Tereca* pega a peteca.
Tereca fala:
– Ô peteca sapeca, você parece maluca! (T₂₁)
- (11) O macaco Neco vive no sítio.
E onde tem macaco tem macaquice!
Neco viu a vaca *Memeia*.
Ele viu o galo *Jiló*.
Ele viu a gata *Sofia*.
Neco bebeu o leite da *Memeia*.
Memeia ficou brava!
Neco puxou o rabo do *Jiló*.
Jiló ficou bravo!
Neco cortou o bigode da *Sofia*.
Sofia ficou brava!
Neco riu... riu...
Riu até não poder mais... (T₂₃)

Notamos também o uso da PTL no intuito de introduzir e apresentar um referente (tema). Nesse caso, julgamos tranquila a ideia de percebermos a importância desse tipo de progressão no auxílio à facilitação da legibilidade do texto.

Os exemplos a seguir atestam esse fato:

- (12) Era uma vez um pequeno caranguejo chamado *Caco*. *Ele* vivia em uma praia linda, repleta de coqueiros. (T₂₈)

(13) Na floresta encantada morava a *onça-pintada Valentina*. Ela era muito valente e vaidosa. Todos os dias ela lambia a sua linda pelagem. (T₃₆)

3.3. Progressão temática com tema derivado (PTTD)

A PTTD foi muito pouco encontrada nas histórias analisadas nesta pesquisa – 26 casos (2,14%). Isso ocorreu pelo fato de, por vezes, esse tipo de progressão requerer relações que envolvam conhecimento de mundo, ligações temáticas por parte do leitor. Como as histórias infantis têm um leitor em fase inicial enquanto leitor em potencial, acredita-se serem compreensíveis esses dados.

Percebemos que a PTTD ocorre sem problemas sempre que pudermos perceber uma relação entre o novo tema introduzido e o tema anterior (hipertema), relação essa em que o novo tema é oriundo da ideia do tema inicial (hipertema). Essa relação pode, por vezes, apresentar-se como um modo que não facilita o trabalho de interpretabilidade por parte do leitor, principalmente se este leitor possuir um conhecimento de mundo limitado.

Exemplo:

(14) – Juro que vou chegar na hora! – disse para si mesma. E começou a lembrar as muitas *festas que havia perdido por chegar sempre atrasada*. Ao aniversário da *Maroquinha Cocinela*, que era sua vizinha, chegou um dia depois da festa. Ao *casamento do grilo João das pintas com Sarapintada*, chegou tão tarde que foi encontrar o casal já com um filhinho. (T₃₅)

3.4. Progressão temática por desenvolvimento de um rema subdividido (PTDRS) e progressão com salto temático (PST)

A não ocorrência da PTDRS na análise se justifica pelo fato de o processo de interpretabilidade requerer um esforço para processar a interpretação adequada, o que nem sempre é muito simples. Esse processo que envolve a relação do novo tema com o rema antes apresentado, assim como no caso da PTTD (apesar de, neste tipo, a relação do novo tema se dá com o tema anterior – hipertema), porém de forma mais complexa, pode exigir um processamento que envolva não só o estabelecimento de uma relação entre elementos textuais, mas também um determinado conhecimento de mundo que dê suporte para essa associação. Ao levarmos em consideração o nível do leitor almejado para essas histórias em análi-

se, acreditamos entender o porquê da inexistência desse tipo de progressão temática.

Quanto à questão da progressão com salto temático (PST), entendemos que salto temático pode representar, na progressão do tema, um fator complicador na interpretação textual. O fato de suprir uma informação (segmento) facilmente deduzível pelo leitor, que busca nas condições de contexto elementos para subsidiar essa “ausência” requer uma atenção apurada por parte do leitor do texto e, acima de tudo, competência desse leitor para perceber essa “ausência” sem comprometer o sentido do texto. Dessa forma, ao não registrarmos nenhum caso desse tipo de progressão, acreditamos que esse caso de progressão pode ser um empecilho de interpretação para o estágio do leitor desejado para a categoria de texto em análise. Daí a inexistência da PST no *corpus* analisado.

4. À guisa de conclusão

A questão da leitura e da escrita tem sido uma questão central não só no processo educativo, mas também na forma de intervenção social por parte do ser humano. Estudos têm comprovado que estudantes brasileiros têm-se mostrado como uma não referência em termos de competência quanto à leitura e à escrita.

Assim, após explanações teóricas e análises realizadas, buscamos trazer para este estudo algumas reflexões quanto a uma categoria de texto – história infantil moderna temática – que é, comumente, tomada pelo leitor iniciante como um referencial em potencial de leitura.

Verificamos que esse texto produzido preferencialmente para esse leitor em formação apresenta características linguístico-textuais básicas (Cf. ARAÚJO, 2006), de um modo geral, como, por exemplo, a progressão temática, no intuito de adequar-se ao nível de competência linguística desse leitor.

A progressão temática mostrou-se um dado positivo a partir da análise empreendida, visto que a PTTC realizou-se de forma incisiva – quase 90% dos casos – nas histórias infantis. Esse dado exerce um papel importante, pois esse tipo de progressão temática leva o leitor a manter em mente o assunto (tema) daquilo que está lendo, valorizando a linearidade do texto. Dessa forma, além de representar um exercício de manutenção de um tema (seja na leitura, seja na escrita), representa também uma forma fácil de resguardar o processo narrativo, pois o(s) tema(s) es-

tando constante(s) pode possibilitar ao pequeno leitor/escritor ficar atento àquilo que se lê/escreve.

Assim, concluímos que os elementos em enfoque na análise das histórias infantis modernas apresentam elementos de constituição simples nessas histórias, além de serem importantes e facilitadores na recepção e compreensão dos textos por parte do leitor em potencial dessa categoria de texto – o leitor iniciante. Dessa forma, acreditamos que esses textos, que circulam largamente em nossa sociedade, especialmente em ambientes escolares e familiares, possam estar contribuindo na formação desse leitor, no tocante à prática da interpretabilidade daquilo que se lê.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Everaldo Lima de. *Era uma vez... coesão e legibilidade em histórias da literatura infantil para leitores iniciantes*, 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DANES, Frantisek. Functional sentence perspective and organization of the text. In: *Papers on functional sentence perspective*. Praga: The Hague, 1974, p. 106-128.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: introdução*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FINOTTI, Luísa Helena Borges. *Fatores de textualidade em redações do vestibular: uma análise crítico-descritiva*, 1994, 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

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

MOREIRA, Terezinha Maria. *A progressão temática na redação escolar*, 1991, 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

BIBLIOGRAFIA DE CORPUS

- T₀₁ ABREU, Caio Fernando. *Girassóis*. 3. ed. Ilustração Paulo Portella Filho. São Paulo: Global, 1998, 16 p. (Coleção Vida Nova).
- T₀₂ A *COELHINHA medrosa*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Villa Rica, s/d., 8 p. (Coleção Era Uma Vez... – volume 6).
- T₀₃ ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A margarida friorenta*. 21. ed. Ilustração Lila Figueiredo. São Paulo: Ática, 1998, 32 p. (Coleção Passa Anel).
- T₀₄ ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. *O gato voador*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982, 24 p.
- T₀₅ ARAÚJO, Naiara Mattar de. *O besouro Popó*. Ilustração Grillo. s/l: Ciranda Cultural, s/d., 16 p. (Coleção Fantasia dos Insetos).
- T₀₆ ARAÚJO, Neire de Sousa. *O coelhinho diferente*. Ilustração Osvaldo Corrêa Nogueira. Divinópolis: Nova República, s/d., 12 p. (Coleção Natureza – volume 11).
- T₀₇ BARBOSA, Nair de Medeiros. *Na mata*. 2. ed. Ilustração Emília Sasaki. São Paulo: FTD, 1986, 16 p. (Coleção Primeiras Histórias – Série Acalanto).
- T₀₈ BELLI, Roberto. *Pinguim*. Ilustração Belli Studio. s/l: BrasiLeitura, s/d., 10 p. (Coleção Bichos Amigos).
- T₀₉ BRAZ, Júlio Emílio. *Juliana*. Ilustração Sérgio Burgarelli. Curitiba: Arco-Íris, 1994, 12 p. (Coleção Meninos & Meninas).
- T₁₀ CÂNTARA, Sérgio J. *O bicho-da-seda*. Erechim: EDELBRA, s/d., 16 p. (Coleção Evolução da Vida).
- T₁₁ CARVALHO, André. *Dourado*. 3. ed. Ilustração Angela Lago. Belo Horizonte: Lê, 1991, 16 p. (Coleção Pinta o Sete).
- T₁₂ CHINDLER, Daniela. *De olho no escuro*. 6. ed. Ilustração Bob Vann. Rio de Janeiro: Salamandra, 1989, 22 p.
- T₁₃ CISALPINHO, Murilo. *Anacleto, um sujeito quase completo*. Ilustração Zeflávio Teixeira. São Paulo: Scipione, 1996, 24 p. (Coleção Rabiola).
- T₁₄ COELHO, Santuza Abras Pinto. *Gigi*. Ilustração Marcelo Moreira. Belo Horizonte: Lê, 1985, 12 p.

- T₁₅ _____. *Maria sabe-tudo*. 8. ed. Ilustração Ana Raquel. Belo Horizonte: Lê, 1992, 12 p. (Coleção Tererê).
- T₁₆ CONDINI, Paulo; ALBANO, Maria Alice. *Zito sapeca*. 5. ed. Ilustração Rogério Borges. São Paulo: Melhoramentos, 1993, 16 p. (Série Degraus).
- T₁₇ COSTA, Sandra Diniz. *Puff, o dragão mágico*. Ilustração Wladimir Eustáquio de Souza Barbosa. Uberlândia: Editora e Distribuidora de Livros do Triângulo, 1997, 18 p. (Coleção Tempero – volume 10).
- T₁₈ FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O jabuti*. São Paulo: Ática, 1986, 16 p. (Série Corre Cutia).
- T₁₉ _____. *A galinha choca*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993, 13 p. (Coleção Gato e Rato).
- T₂₀ GARCIA, Osório. *Ferramenta fere*. Belo Horizonte: FAPI, s/d., 8 p. (Coleção Aprendendo a se Cuidar).
- T₂₁ GÓES, Lúcia Pimentel. *A peteca sapeca*. Desenhos de Naomy Kuroda. São Paulo: Editora do Brasil, 1986, 16 p. (Coleção Escadinha – Série Um Degrau).
- T₂₂ GONTIJO, Solange Avelar Fonseca. *Lelé – o jacaré maluco*. 3. ed. Ilustração Denise e Fernando. Belo Horizonte: Miguilim, 1993, 12 p.
- T₂₃ _____. *As macaquices do Neco*. Ilustração Agnes Moraes Pereira Carvalhaes. Belo Horizonte: Miguilim, 1984, 12 p. (Coleção Lelé).
- T₂₄ JORGE, Carlos. *Um gato, um sapato, um rato e um novelo*. Curitiba: Arco-Íris, 1995, 16 p. (Coleção Papo de Bicho).
- T₂₅ JUNQUEIRA, Sônia. *O caracol viajante*. 2. ed. Ilustração Michele. São Paulo: Ática, 1985, 24 p. (Coleção Estrelinha II).
- T₂₆ LAGO, Angela. *Casa de pouca conversa*. 5. ed. Belo Horizonte: RHJ, 1993, 24 p. (Coleção Folclore de Casa).
- T₂₇ LINS, Graça. *Ozybil engole letras*. Ilustração Lúcio Oliveira. Recife: Bagaço, 1995, 24 p.
- T₂₈ MELLO, Daniela. *Caco, o caranguejo*. s/l: Vale das Letras, s/d., 10 p. (Coleção No Fundo do Mar).
- T₂₉ ORTHOF, Sílvia. *Malaquias*. Ilustração Tato. São Paulo: Quinteto, 1995, 24 p.

- T₃₀ _____. *Que raio de história!* 4. ed. Ilustração Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995, 16 p.
- T₃₁ ORTÊNCIO, Nancy. *Aninha, a muriçoca*. Ilustração Ferruccio Verdolin Filho. Belo Horizonte: RHJ, 1988, 12 p. (Coleção Guri).
- T₃₂ *O URSO e as flores*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, s/d., 8 p. (Coleção Bichos & Fantasias).
- T₃₃ PABST, Marcel Luiz; AMORIM, Patrícia; HECK, Sandra Regina. *Melinho*. Ilustração Solange J. Passos Reetz. Blumenau: Sabida, s/d., 10 p. (Coleção Baby Dinos).
- T₃₄ PAULA, Luiz Gouvêa de. *A piabanha*. 3. ed. Ilustração Ciça Fittipaldi. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção S.O.S. Natureza).
- T₃₅ PENTEADO, Maria Heloísa. *Lúcia Já-vou-indo*. 25. ed. São Paulo: Ática, 1998, 32 p. (Série Lagarta Pintada).
- T₃₆ PINTO, Frances Rodrigues. *A onça Valentina*. Ilustração Márcio Luiz de Castro. Belo Horizonte: FAPI, s/d., 12 p. (Coleção Francesinha).
- T₃₇ PINTO, Geresa Rodrigues. *Juju, a estrelinha preguiçosa*. Ilustração Hugo Mattos da Silva. Belo Horizonte: FAPI, s/d., 13 p. (Coleção Sonho e Fantasia).
- T₃₈ _____. *Na terra dos gigantes*. Belo Horizonte: FAPI, s/d., 12 p. Ilustração Hugo Mattos da Silva. (Coleção Encanto e Ternura).
- T₃₉ PORTO, Cristina. *A pipa*. 3. ed. Ilustração Tenê de Casa Branca. São Paulo: FTD, 1987, 22 p. (Coleção Crie & Conte).
- T₄₀ RETTAMOZO, Luís Carlos Ajalla. *Nuvem menina*. Porto Alegre: L&PM, 1985, 23 p.
- T₄₁ RIOS, Rosana. *A aranha Arabela*. 2. ed. São Paulo: Scipione, s/d., 22 p. (Coleção Faz-de-Conta).
- T₄₂ ROCHA, Robson. *A formiguinha Ritinha*. Ilustração Gerson Nelson. Belo Horizonte: FAPI, s/d., 13 p. (Coleção Descobertas).
- T₄₃ SANTOS, Maicon dos. *Giba, o soldadinho*. Blumenau: Chocolate, s/d., 4 p. (Coleção Vida de Brinquedo).
- T₄₄ SILVEIRA, Susan Helena de Souza. *Nestor, o dragão*. Ilustração Belli Studio. s/l: BrasiLeitura, s/d., 8 p. (Coleção Amiguinhos Assustadores).

- T₄₅ VALE, Mario. *O macaco vermelho*. 3. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 1992, 24 p.
- T₄₆ _____. *Picote, o menino de papel*. 9. ed. Belo Horizonte: RHJ, 1999, 16 p.
- T₄₇ VIANA, Vivina de Assis. *Meu dente caiu!* 20. ed. Ilustração Míriam R. Costa Araújo. Belo Horizonte: Lê, 1998, 16 p. (Coleção Menino/Menina).
- T₄₈ WEISS, Mery. *João Albatroz*. Ilustração Renato Canini. São Paulo: FTD, 1990, 15 p. (Coleção Quem Quer um Amigo?).
- T₄₉ ZATZ, Lia. *Galileu leu*. 4. ed. Ilustração Fernando Lopes. Belo Horizonte: Lê, 1995, 28 p. (Coleção Confete).
- T₅₀ ZIRALDO. *O Joelho Juvenal*. 25. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2001, 26 p. (Coleção Corpim).

PROJETO DE ELABORAÇÃO DE UM VOCABULÁRIO DA CRÍTICA TEXTUAL

Flávio de Aguiar Barbosa (UERJ)
flavio.ag.barbosa@gmail.com

1. *Introdução*

A crítica textual é área central da filologia, domínio mais específico desta disciplina diante de outras dedicadas ao estudo da linguagem verbal humana; trata-se de linha de trabalho tradicional, cujo desenvolvimento se imbrica com a própria história da filologia, ciência que tem no texto escrito objeto de estudo primordial.

A proposta deste projeto é desenvolver um vocabulário da crítica textual que represente uma referência confiável, disponível para consulta pública, ficando à disposição de quem se dedica aos estudos da área.

O público preferencial da obra é constituído por estudantes universitários e outros estudiosos ainda em seus primeiros contatos com a área. A produção de vocabulários e obras de referência costuma contribuir para a difusão do conhecimento a respeito de suas áreas-alvo, pois são trabalhos paradigmáticos à disposição de quem deseje elucidar dúvidas, obtendo auxílio para a leitura de textos técnicos.

2. *Embasamento teórico*

A fundamentação do trabalho assenta-se em três áreas:

- Crítica textual: este é o ponto de partida para a proposta. A obra *Para uma bibliografia brasileira de crítica textual*, de José Pereira da Silva (2007) é fundamental para nortear as primeiras providências de preparação do vocabulário, como a seleção das obras centrais a integrar o *corpus* de referência a ser usado na redação do vocabulário. A mesma referência é ainda útil para a seleção de outras eventuais fontes complementares que podem ser úteis.
- Terminologia: área especializada na investigação de vocabulários de especialidade. Será importante para a delimitação dos termos no *corpus*, para a localização de definições, para o planejamento e elaboração terminográfica dos verbetes. A *Introdução à termino-*

logia, de Krieger e Finatto (2004) será a principal referência nesse sentido.

- Linguística de *corpus*: campo de estudos que estabelece diretrizes para compilação de *corpora* representativos de determinada particularidade do uso de uma língua. Textos relevantes para o estudo projetado (neste caso, manuais de crítica textual) são coletados e processados automaticamente por meio de ferramentas computacionais (a principal das quais é o *software* Wordsmith Tools) que quantificam a frequência em que as unidades estudadas ocorreram, exibem listas de ocorrências contextualizadas e fazem comparações estatísticas, mostrando elementos relevantes em contrastes entre *corpora* diferentes. *Linguística de corpus*, de Tony Berber Sardinha (2004) será a referência usada.

3. *Corpus básico de referência*

O professor José Pereira da Silva (2007) indica três manuais teóricos de crítica textual que foram publicados nos últimos anos e representam as referências mais atualizadas na área: Cambraia (2005), Spaggiari e Perugi (2004) e Azevedo Filho (2004). Eis o *corpus* básico a ser usado no trabalho.

Os livros serão escaneados para posteriormente passarem por processamento a partir do Wordsmith Tools.

Outras fontes podem ser eventualmente acrescentadas a esse universo referencial básico, a partir de necessidades de aprofundamento localizadas em áreas específicas ao longo da tarefa. O estudo de Pereira da Silva relaciona cerca de 500 referências na área, entre as quais se podem buscar as complementações necessárias.

4. *Macroestrutura da obra*

Considerando a frequência dos termos nas listas de ocorrências e a relevância conceitual dos termos encontrados nas obras, a macroestrutura será delimitada.

Um levantamento inicial foi feito a partir do capítulo 6 do livro de Cambraia (2005), intitulado “Edição crítica”. Reproduzo parcialmente a relação de termos encontrada, como ilustração.

Ainda não foi possível, nesta primeira etapa, aplicar ferramentas computacionais para buscar termos no texto. Uma das prioridades do projeto doravante será o escaneamento dos textos de referência, para que de fato se possa articular informações de frequência a observações da relevância conceitual dos termos.

Nº	Termo	Anotações	Pág.
1	A lição do maior número de testemunhos é preferível	[lat. <i>lectio plurium codicum potior</i>] [um dos princípios para a seleção de variantes . Pode ser considerado o mais objetivo de todos.] [ou lei da maioria]	149
2	A lição do melhor testemunho é preferível	[lat. <i>lectio melioris potior</i>] [o testemunho de melhor qualidade (lat. <i>codex optimus</i>), do ponto de vista tanto material quanto de execução, tem mais probabilidade de apresentar lições genuínas que outros de qualidade inferior, pois o esmero na elaboração daquele deveria estender-se ao próprio ato de cópia.]	152
3	A lição mais antiga é preferível	[lat. <i>lectio antiquior potior</i> ; o princípio pode se referir à antiguidade do testemunho (um testemunho mais antigo tem mais probabilidade de apresentar a variante genuína) que veicula uma dada variante, mas pode ainda se referir à variante em si (os escribas tendiam a atualizar linguisticamente os textos, substituindo, portanto, formas antigas por contemporâneas).]	151
4	A lição mais breve é preferível	[lat. <i>lectio brevior potior</i>] [“...como estratégia para tornar compreensível aquilo cujo significado lhe escapa, o copista poderia ampliar um dado trecho, acrescentando-lhe os elementos (naturalmente, não-genuínos) que julgasse necessários.”]	154
5	A lição mais difícil é preferível	[lat. <i>lectio difficilior potior</i>] [“...deve-se eleger a variante mais difícil (i. é, mais rara, mais obscura, de compreensão mais custosa). Isto se justifica pelo fato de ser mais provável que um copista trivialize o que tem dificuldade de compreender do que o contrário.]	154
6	A lição que explica a origem de outra é preferível	[lat. <i>lectio quae originem explicat potior</i>]	154
7	aparato crítico	[lat. <i>apparatus criticus</i> subseção de um texto crítico em que são registradas as variantes textuais presentes nos testemunhos empregados em sua fixação.] [tb. p. 147]	169
8	aparato crítico negativo	[aquele em que se registram apenas a(s) variante(s) não adotada(s) no texto crítico.]	169
9	aparato crítico positivo	[aquele em que se registram as variantes de todos os testemunhos, incluindo a adotada e as não adotadas no texto crítico]	169
10	apógrafo	[??]	133
11	apresentação	[espécie de “cartão de visita” [em que se fornece], de forma bastante objetiva, dados básicos como título da obra editada, autor, data de redação e/ou primeira publicação, testemunhos em que a edição crítica se baseia, editor responsável pelo estabelecimento do texto etc.]	162

12	apresentação do texto crítico	[lat. <i>dispositio textus</i>] [Embora não haja consenso sobre os componentes que devem constar de um livro que veicula uma edição crítica, nem tampouco sobre sua ordem, há naturalmente certas partes que podem ser consideradas imprescindíveis: sumário; apresentação; introdução (autor, obra, tradição da obra); texto (sigla dos testemunhos, normas de edição, texto e aparato crítico); glossário; referências bibliográficas.]	161
----	-------------------------------	--	-----

A lista numerada contém a) o termo localizado; b) anotações úteis tanto para a elaboração de definições quanto para o registro de outras informações lexicográficas; c) o número da página em que se registrou a ocorrência.

Uma das características do trabalho terminológico está clara na tabela: frequentemente os termos não coincidem com o conceito tradicional de palavras. Em muitos casos, sintagmas inteiros devem estar nos lemas dos verbetes. Outra característica facilmente perceptível é a grande predominância de substantivos; os termos costumam se concentrar nessa classe de palavras.

Um procedimento lexicográfico que também se mostra necessário é a criação de remissivas entre termos, principalmente entre co-hipônimos e seus hiperônimos. É o que se verifica, por exemplo, no caso de “A lição do maior número de testemunhos é preferível”; “A lição do melhor testemunho é preferível”; “A lição mais antiga é preferível”; “A lição mais breve é preferível”; “A lição mais difícil é preferível”; “A lição mais breve é preferível”; “A lição mais difícil é preferível”; “A lição que explica a origem de outra é preferível”. Todos esses termos são englobados por “princípios para a seleção de variantes”, para o qual devem remeter.

O registro de correspondências latinas para muitos dos termos é sintomático da antiguidade e do caráter tradicional da área de estudo em pauta. Parece apropriado dar primazia aos termos portugueses e prever a informação a respeito da correspondência com termos latinos como procedimento lexicográfico, sempre que essa informação estiver disponível.

Outra característica comum em trabalhos de Terminologia é que as definições relativas a textos de áreas de especialidade também costumam ser muito específicas. A definição de “apresentação”, por exemplo, deve se concentrar na concepção ecdótica do termo, tomado como elemento textual de uma publicação. Já “apresentação do texto crítico” será um verbete dedicado à organização editorial de um trabalho de crítica textual.

5. *Microestrutura*

A estrutura dos verbetes foi pensada em um nível básico e em outro, mais aprofundado. A ideia é redigir inicialmente aquele primeiro nível para, depois, acrescentar informações que esmiúcem as referências sobre termos.

5.1. *Microestrutura básica*

LEMA + *classe gramatical* + Definição.

Eis os elementos essenciais dos verbetes em muitos dicionários.

O registro dos lemas terá em conta a frequência de ocorrências no *corpus*. Havendo variações, as formas que divergirem da mais recorrente ficarão anotadas para ser informadas em campo próprio do verbeito.

O registro da classe gramatical seguirá as classes previstas na Nomenclatura Gramatical Brasileira. Como de costume, essa informação virá abreviada, por economia de espaço.

A definição aproveitará os enunciados localizados no *corpus* que trouxerem dados úteis a esse fim. Visto que os textos pesquisados são manuais de crítica textual, a compilação de tais informações garantirá a confiabilidade das conceituações.

Quando o vocabulário já contar com essas informações básicas, será possível deixá-lo disponível para consulta, enquanto se fazem pesquisas necessárias e também se elabora a microestrutura aprofundada.

5.2. *Microestrutura aprofundada*

5.2.1. *Citações de ocorrências contextualizadas do termo no corpus*

As citações são úteis para contextualizar o uso dos termos. Sua função é concretizar as definições registradas, tornando-as, assim, mais completas e de mais fácil compreensão, principalmente por aqueles que não tenham grande familiaridade com o assunto em estudo.

5.2.2. *Correspondências do termo para outras línguas*

O registro de correspondências com outras línguas é comum em trabalhos terminológicos, visto que essa informação favorece o intercâmbio

bio técnico-científico, facilitando o acesso do pesquisador a trabalhos estrangeiros sobre o assunto estudado. No caso deste vocabulário, pretende-se elencar as correspondências em latim (língua cuja importância já foi comentada anteriormente), inglês, francês, espanhol e alemão.

5.2.3. *Variantes*

A previsão do registro de variantes garante que haverá informação a respeito de termos menos usados, correspondentes aos principais lematizados no vocabulário. As próprias formas variantes também constituirão verbetes remissivos aos termos principais, nos quais constarão definições e demais esclarecimentos.

5.2.4. *Rubricas temáticas*

Com base em consultas preliminares aos manuais que compõem o *corpus* delimitaram-se seis possíveis rubricas temáticas aplicáveis aos verbetes: crítica textual; ecdótica; paleografia; diplomática; codicologia; linguística.

Essas rubricas dividem os termos entre aqueles próprios à crítica textual e aqueles característicos de outros domínios, alguns intrinsecamente associados a este primeiro campo, como a ecdótica, outros que constituem áreas de estudo mais independentes, como a linguística.

5.2.5. *Etimologia*

Campo para informações a respeito origem do termo, descrevendo-se seu percurso diacrônico, que, em se tratando da crítica textual, geralmente remeterá à herança greco-latina, núcleo do léxico português.

5.2.6. *Informações enciclopédicas*

Aqui serão encontrados esclarecimentos históricos sobre as circunstâncias de surgimento de determinado termo e sobre especificidades relacionadas a seu uso, entre outros registros.

Eis a estrutura prevista para os verbetes terminológicos do vocabulário. Terminado o trabalho de elaboração dos mesmos, ainda será possível acrescentar outros verbetes enciclopédicos, com informações a respeito de filólogos responsáveis por trabalhos de vulto em crítica textual (Celso Cunha, Serafim da Silva Neto, Leodegário de Azevedo Filho

etc.), fontes relevantes de testemunhos para o trabalho crítico (Cancioneiro da Biblioteca Nacional, Cancioneiro da Biblioteca da Ajuda etc.) etc.

6. *Considerações finais*

Delineado o trabalho que se tem em vista, as principais providências a ser tomadas são o escaneamento dos livros que compõem o *corpus* principal e seu processamento automático, para que se disponha das informações essenciais à delimitação da macroestrutura e ao início da redação dos verbetes.

À medida que as partes do vocabulário fiquem prontas, o objetivo é desenvolver um *site* por meio do qual ele possa ser consultado gratuitamente.

A elaboração deste vocabulário tornar-se-á projeto de pesquisa, no qual trabalhem bolsistas de iniciação científica. É muito importante que os alunos acompanhem as etapas de uma abordagem lexicográfica dedicada a área relevante do trabalho filológico, tanto na sua formação como lexicógrafos como também na formação como filólogos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO FILHO, Leodegário de. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 2004.

BASSETTO, Bruno Fregny. *Elementos de filologia românica*. Vol. 1: História externa. São Paulo: Edusp, 2001.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

SILVA, José Pereira da. *Para uma bibliografia brasileira de crítica textual*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2007.

_____. *Crítica textual e edição de textos: bibliografia produzida ou referenciada nas últimas décadas*. Curitiba: Appris, 2012.

SPAGGIARI, Barbara; PERUGI, Maurizio. *Fundamentos da crítica textual: história; metodologia; exercícios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PROPOSTA DE UM GLOSSÁRIO DE TERMOS DO *CRIME* NOS AUTOS DE QUERELA DO SÉCULO XIX

Ticiane Rodrigues Nunes (UECE)
tixciane@yahoo.com.br
Expedito Eloísio Ximenes (UECE)
eloisio22@hotmail.com

1. Considerações iniciais

O presente estudo faz parte do Grupo de Pesquisa Práticas de Edições de Textos do Estado do Ceará – PRAETECE, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em que são desenvolvidas pesquisas no âmbito dos documentos antigos, com diversificadas abordagens teóricas e metodológicas. Portanto, propomos aqui o desenvolvimento de um estudo que terá como *corpus* os autos de querela e denúncia do Estado do Ceará, do século XIX, sendo analisado à luz da semântica, da terminologia e da terminografia.

Esta investigação surgiu a partir de observações que detectaram ser importante a utilização de textos antigos para a divulgação da língua e da história (XIMENES, 2006), a partir dessas observações pudemos notar que a exploração de campos semânticos proporciona um desenvolvimento de pesquisas acadêmicas voltadas para as questões de vocabulário específico, envolvendo as ciências do léxico de modo geral.

O estudo trás uma proposta de elaboração de um glossário de termos do campo semântico do crime presentes em autos de querela e denúncia, do Estado do Ceará, do século XIX. Sugerimos aqui a elaboração de uma obra terminográfica de consulta que almeja detalhar o processo de desenvolvimento do glossário de termos sobre o crime. Através dessa obra poderemos obter informações mais detalhadas a respeito do campo semântico do crime, suas ações, tipos de crime, instrumentos, verbos etc.

Ao nos defrontarmos com esta tarefa, traçamos alguns objetivos específicos que nortearão a composição da obra terminológica. Para tanto, pretendemos:

- 1) Reunir os termos do crime e fornecer-lhes um tratamento terminográfico embasado na teoria dos campos semânticos, de Coseriu (1977);

- 2) Construir uma micro e uma macroestruturas que facilitem a leitura do glossário por parte de seus consulentes;
- 3) Divulgar a relevância de documentos históricos para a elaboração de pesquisas de graduação, pós-graduação ou demais interessados;
- 4) Apresentar um plano de trabalho direcionado à elaboração de um glossário terminológico, em que expomos pressupostos teóricos que fundamentam nossa proposta de glossário (BEZERRA, 2004; PONTES, 2009; KRIEGER, 2006).

Para a elaboração do glossário apresentamos ferramentas computacionais como uma metodologia eficaz para a realização desse estudo. Pretendemos utilizar três programas como ferramentas computacionais, são eles: *WordList*, responsável por destacar e enumerar a ocorrência dos termos dentro do *corpus* estudado; *Concord*, responsável por destacar os termos selecionados mas inseridos nos contextos em que aparecem dentro do *corpus*; e o *LexiquePro*, programa que auxilia na produção de dicionários e glossários.

Vejam, então, o desencadear da pesquisa com o detalhamento nos tópicos seguintes.

2. *Auto de querela: um gênero jurídico do Brasil colonial*

O auto de querela é um gênero jurídico que circulou no Brasil colonial, redigido pelo escrivão e assinado pelo Juiz e pelo querelante (queixoso). Os autos de querela relatam as queixas através de informações detalhadas acerca de crimes acontecidos na época. Sua estrutura é composta por um breve resumo na parte superior da folha, arrolamento dos envolvidos no acontecimento (querelante e querelado), texto com a descrição detalhada da queixa, relação de três testemunhas que serão apresentadas à justiça, despacho do juiz e, para finalizar, as assinaturas (XIMENES, 2006).

Podemos observar que nesses autos há uma presença muito forte de termos ligados ao campo semântico do crime, visto que o gênero descrito é específico para registro de situações delituosas, além de haver uma diversificação quanto aos crimes relatados e a maneira como cada um ocorreu, o que favorece uma seleção de termos ligados ao campo semântico destacado.

É válido ressaltar que os autos que compõem a presente pesquisa foram editados semidiplomaticamente por Ximenes (2006), tendo sido este mesmo *corpus* já analisado por outros pesquisadores nas áreas de linguística, história, sociologia etc.

Buscamos evidenciar a riqueza lexical relacionada ao campo semântico crime que há no *corpus* analisado, tendo em vista o propósito comunicativo do gênero auto de querela e denúncia e como esses termos se apresentam nos manuscritos coloniais, além de estabelecer uma regularidade entre as categorias a serem encontradas.

A linguagem se modifica a cada período da história, ela registra a história. Por intermédio dos autos analisados buscamos compreendemos melhor como eram os fatos e costumes da época de elaboração destes manuscritos. Segundo André Oliveira (XIMENES, 2006, p. 10), “sem documentos, por conseguinte, não há história, nem filologia”. Os documentos são o registro fiel da história e nos possibilitam reconstituí-la através dos tempos, com eles podemos saber detalhes de uma determinada época ou acontecimento.

Para tanto, veremos no próximo tópico a relação que há entre as teorias abordadas no presente estudo.

3. A teoria dos campos semânticos e os estudos com o léxico

Pesquisas voltadas para campos semânticos facilitam a compreensão de informações e a assimilação de sentido a partir de uma realidade linguística. Com esta concepção nos desafiamos a reunir os termos do campo semântico do *crime* em uma obra terminográfica que os organize de maneira formal e didática, oferecendo informações precisas e sistematizadas, que considerem primordialmente as concepções de sentido, como ponto de partida para o grupamento dos termos e para a composição do glossário.

Para darmos continuidade precisamos expor e relacionar a teoria dos campos semânticos à terminologia e à terminografia, haja vista que proporemos uma obra de consulta lexical, mas de um léxico específico, isto é, uma terminologia.

3.1. Dos campos semânticos

A teoria dos campos semânticos foi descrita por Eugênio Coseriu (1977), em sua obra *Princípios da semântica estrutural*, que mais tarde foi traduzida para o português por Hernandez. A teoria dos campos semânticos foi concebida como uma teoria que nos possibilita identificar e agrupar lexias a partir de seus traços semânticos comuns, ou seja, através do compartilhamento de sentidos podemos reunir termos que tem em comum uma mesma realidade linguística, contexto ou situação comunicativa, com o objetivo de estabelecer uma cadeia semasiológica para construção de sentidos.

Mas como organizar uma obra terminográfica de consulta voltada para a linguística histórica? Como selecionar os termos para a composição desse glossário? Esses são apenas alguns dos tantos questionamentos surgidos ao decorrer da elaboração desta proposta de glossário.

Ressaltamos que o nosso maior desafio é antes de tudo a seleção dos termos, pois recorremos a bibliografia jurídica, a obras lexicográficas e a outros trabalhos realizados anteriormente para que possamos esclarecer informações acerca do campo semântico crime.

3.2. Das ciências do léxico

Propomos como fundamentação de nosso estudo as ciências do léxico, mais especificamente as teorias da terminologia e da terminografia. Ambas têm o termo como principal objeto de estudo, ou seja, o léxico específico de determinada área, profissão ou grupo socioeconômico, e também uma interface ligada à produção de glossários, dicionários técnicos científicos e banco de dados terminológicos.

Utilizaremos em nossa pesquisa os pressupostos da terminologia como base para a identificação dos termos para a composição do glossário.

Segundo Krieger (2006, p. 43), terminologia é:

Uma área de conhecimento, cujo principal objeto de estudos teóricos e práticos são os termos técnicos-científicos. Em sua face teórica, a terminologia se ocupa da gênese e dos modos de constituição e funcionamento das classes lexicais especializadas. Estas são assim denominadas porque se constituem e são utilizadas no âmbito de atividades profissionais especializadas cumprindo a missão de veicular os conceitos próprios de cada área de conhecimento.

Para tanto, são necessários, também, esclarecimentos acerca dos conceitos relativos à língua, vocabulário, item lexical e palavra.

De acordo com Bezerra (2004 *apud* ARRUDA, 2008, p. 75-76):

Léxico é o conjunto de unidades linguísticas que compõem uma língua. Essas unidades (ou *itens lexicais*) podem estar ou não dicionarizadas. Ao fazermos uso de um subconjunto do léxico para enunciar algo, esse subconjunto é chamado de *vocabulário*. De modo geral, *item lexical* é conhecido pelos não especialistas como *palavra*.

Destacamos que o contexto comunicativo será determinante para que possamos afirmar se o item lexical é ou não um termo, ou seja, devemos averiguar se o item lexical é uma lexia que possui carga semântica relacionada com o campo semântico do crime e se o seu significado também é de caráter específico no contexto analisado.

Notamos que existem diversos tipos de dicionários, dentre os quais poderemos classificar o glossário que pretendemos construir. Mostraremos, então, onde se situa o glossário na classificação de obras lexicográficas, de acordo com o tipo de usuário (PONTES, 2009):

- Dicionários gerais: apresentam uma macroestrutura extensa e geral;
- Dicionários para aprendizes: língua materna (infantil e escolar) e língua estrangeira (bilíngue, semibilíngue, monolíngue);
- Dicionários etimológicos, de dúvida e de sinônimos: não são destinados a um grupo ou usuário específico;
- Dicionários especializados ou terminológicos: reúnem a terminologia de uma ciência, técnica ou arte.

Observamos que o glossário, vocabulário de termos técnicos de uma área ou ciência, é algo diretamente ligado à terminologia, pois ele geralmente comporta termos de áreas específicas, além de ter o seu público alvo explicitamente estabelecido. Portanto, podemos dizer que o glossário de termos do *crime* será organizado em estruturas lexicográficas, seguindo a organização de uma micro, média e macroestruturas (PONTES, 2009) bem instituídas.

4. Glossário terminológico: planejamento e encaminhamentos

Nos autos de querela e denúncia teremos acesso a informações pertinentes ao nosso estudo e que mencionem diretamente o campo semântico do crime, visto que os autos de querela são documentos judiciais que registram queixas referentes a muitos tipos de crime. Eles possuem um conjunto de termos muitas vezes desconhecidos na atualidade, devido à escassez de bibliografia que os abordem como objeto de estudo e à sua não popularização na literatura da área.

Notamos que os autos já foram *corpus* de pesquisas filológicas e lexicográficas, contudo, o campo semântico do crime ainda não foi explorado nesses estudos, o que nos motiva a construir um glossário com esses termos presentes nos autos de querela e denúncia, do século XIX, da capitania do Siará Grande.

Nossa pesquisa comporta um estudo de natureza qualitativa, em virtude do *corpus* coletado passar por uma análise, que objetivará selecionar o léxico do campo semântico crime e organizá-lo em uma obra de consulta em forma de glossário.

Com o desenvolvimento de um glossário de termos do campo semântico do crime, presentes nos autos de querela do século XIX, buscamos a popularização dessa área de conhecimento, pretendemos, ainda, tornar nosso estudo em uma obra de consulta, no tocante aos estudos dos autos de querela no século XIX, de documentos jurídicos históricos e ainda sobre a elaboração de glossários de termos em documentos históricos.

4.1. Procedimentos metodológicos

No decorrer do presente exposto almejamos propor um plano de trabalho para composição de um glossário que contemple mecanismos de seleção, análise e tratamento terminográfico aos termos do crime encontrados nos autos de querela e denúncia, do século XIX.

Pretendemos selecionar e analisar os termos do crime nos autos de querela através das ferramentas computacionais que compõem o *software WordSmith tools*, este programa é composto por três ferramentas, ou seja, três programas menores e mais leve que possuem funções distintas e específicas.

Dos programas disponibilizados pelo *WordSmith tools* utilizaremos:

- *WordList*, que nos permite ter acesso aos termos presentes no *corpus*, destacados e enumerados com suas respectivas ocorrências, organizados do mais frequente ao menos frequente;
- *Concord*, responsável por destacar os termos selecionados, mas inseridos nos contextos em que aparecem dentro do *corpus*, o que nos possibilita analisar o contexto em que está empregado o termo.

A partir da seleção do *WordSmith tools* faremos uma outra triagem, mais minuciosa, que terá como parâmetro textos jurídicos, obras lexicográficas e outras pesquisas produzidas no âmbito dos documentos antigos e que analisem aspectos dos gêneros e da redação jurídica, para escolha dos termos que comporão o campo semântico do crime nesses autos.

Com a seleção dos termos, serão construídos quadros comparativos de traços sêmicos que nos ajudarão a delimitar os macro, micro e subcampos semânticos que surgirão com a análise. Para melhor ilustrar a apreciação que pretendemos desenvolver no *corpus*, realizamos no próximo tópico, a partir de um auto (ANEXO), um modelo de análise que considere os aspectos abordados pela teoria dos campos semânticos de Coseriu (1977).

Depois da seleção dos termos e do convencionamento do campo semântico com seus macro, micro e subcampos será elaborado uma amostragem de verbetes com o auxílio do *software Lexique Pro*, que nos fornecerá os subsídios necessários para a composição terminográfica do material de consulta.

Vejamos no próximo subtópico o modelo de análise que pretendemos realizar para a composição do glossário.

4.2. Modelo de análise pretendida

Trazemos aqui um exemplar da análise que almejamos realizar no *corpus* selecionado, para melhor esclarecer a execução do plano de trabalho proposto para a construção do glossário.

Depois da seleção vocabular do *WordList*, e da triagem com o auxílio do *Concord*, percorremos as obras lexicográficas (dicionários) e pesquisas como as de Ximenes (2009) para ratificar quais os termos que possuem acepções, ligações de sentido e compartilhamento de realidades linguística a partir do termo crime. Posteriormente, elaboramos um quadro comparativo de traços sêmicos que reúne uma breve análise dos termos que compõem o subcampo da violência.

É válido ressaltar que os termos previamente selecionados foram organizados em uma grande tabela com seus traços semânticos. Na sequência foram marcados os traços semânticos presentes (+) e/ou ausentes (-) nos itens lexicais encontrados, a partir dessa análise dos dados fornecidos pelas ferramentas computacionais, foi identificado o subcampo semântico da violência, que posteriormente foi organizado no quadro reduzido que se segue:

ITENS TRACOS SEMÂNTICOS	ITENS LEXICAIS						
	Agredir	Agressor	Assassino	Delito	Força	Pancada	Violentar
Acusado/suspeito/criminoso	-	+	+	-	+	-	+
Agressão física	+	+	-	+	+	+	+
Ataque	+	-	-	+	+	+	+
Bater em alguém	+	+	-	-	+	+	+
Crime	+	+	+	+	-	-	-
Energia física	-	-	-	-	+	+	-
Fato punível por lei	-	-	-	+	-	-	+
Golpe	-	-	-	-	+	+	-
Ofensor	-	+	+	-	-	-	+
Pessoa que agride alguém	-	+	+	-	-	-	+
Pessoa que mata	-	-	+	+	-	-	-
Surrar	+	+	-	-	+	-	+
Ter conduta hostil	-	+	+	-	-	-	+
Usar da força	+	+	-	-	+	+	+
Violência	+	+	+	+	+	+	+

Quadro I – Traços sêmicos do subcampo semântico da Violência

Os termos escolhidos tiveram seus traços sêmicos detalhados, e depois de observada a presença comum a todos do traço sêmico violência, os termos foram agrupados em um mesmo subcampo, que por sua vez está inserido no campo maior, o do crime.

Com o quadro acima apresentado podemos construir o subcampo semântico da violência. Fazem parte dele os termos: agredir, agressor, assassino, delito, força, pancada e violentar.

Observemos que, assim como descrito por Coseriu (1977), a construção do campo semântico não se dá pelo termo, mas pela informação semântica que o congrega, pois todos compartilham inúmeros traços semânticos, no entanto, apenas o traço violência é comum a todos.

Passada a seleção e a composição do subcampo, prosseguimos agora com a elaboração de verbetes que explicarão e exemplificarão os termos do subcampo.

As informações dos verbetes são digitadas no *software Lexique Pro*, sendo observado que já existe um campo predeterminado para cada informação, ou seja, a edição e a composição da microestrutura são organizadas automaticamente pelo programa, podendo haver ausência de informações e, conseqüentemente, a exclusão dessa microestrutura na versão final do verbete.

Vejamos o programa e a digitação do verbete violentar:

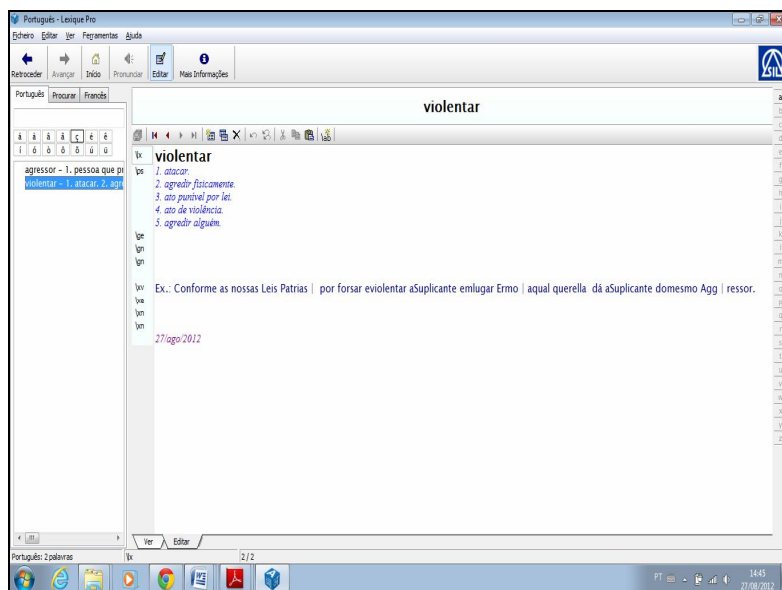


Figura I – Digitação do verbete *violentar* no *software Lexique Pro*

Depois da digitação de todas as informações, o software oferece a possibilidade de o glossário ser publicado/salvo em várias versões (eletrônica para CD e em Word ou em pdf para impressão). Observemos a-

gora dois verbetes modelo que tiveram suas informações organizadas pelo *Lexique Pro* e salvos em versão para Word:

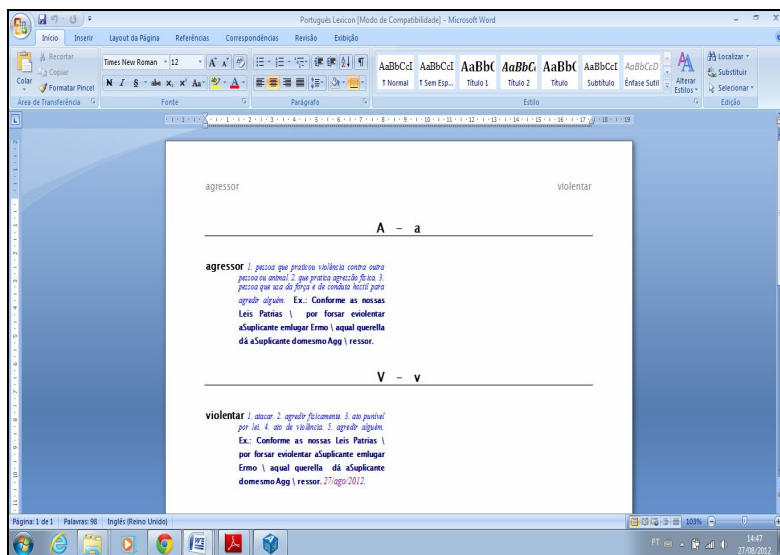


Figura II – Verbetes *agressor* e *violentar*

Depois da testagem do plano de trabalho traçado, vejamos as considerações finais acerca da proposta lançada.

5. Considerações finais

Tivemos aqui a oportunidade de treinar a todas as etapas que propomos, desde a seleção dos termos, passando pela composição do campo e subcampos, até a produção do glossário em si e o estabelecimento de uma versão impressa para que outros interessados possam ter acesso ao inventário léxico levantado.

Observamos que em todas as etapas da proposta foram utilizadas a teoria dos campos semânticos e os pressupostos teóricos da terminologia e da terminografia, visto que são indispensáveis para a execução de um estudo desta natureza.

Ressaltamos, ainda, que as ferramentas computacionais foram de suma importância para a parte prática do presente estudo, pois realizar os

procedimentos propostos manualmente demandariam muito tempo do executor da pesquisa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Francisco Edmar Cialdine. *Elementos microestruturais para um vocabulário didático dos termos das ciências biológicas para alunos surdos do ensino fundamental*, 2008, 240 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

COSERIU, Eugenio. *Princípios da semântica estrutural*. Trad.: M. M. Hernandez. Madrid: Gredos, 1977.

KRIEGER, Maria da Graça. *Terminologias em construção: processos metodológicos*. São Paulo: Alfa, 2006.

_____; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

PONTES, Antônio Luciano. *Dicionário para uso escolar: O que é, como se lê*. Fortaleza: Eduece, 2009.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

XIMENES, Expedito Eloísio. *Os clíticos nos autos de querella do Ceará, no século XIX: edição filológica e análise linguística*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2006.

_____. *Autos de querella e denúncia...: edição de documentos judiciais do século XIX no Ceará para estudos filológicos*. Fortaleza: LCR, 2006.

_____. *Estudo filológico e linguístico das unidades fraseológicas jurídico-criminal da capitania do Ceará nos séculos XVIII e XIX*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2009.

_____; FARIAS, Emília Maria Peixoto; CARVALHO, Ednusia Pinto. *O projeto do léxico dos autos de querella*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/4/09.htm>>. Acesso em: 28-03-2012.

ANEXO:

Auto Nº 3

Auto deQuerella edenuncia que dá Thomazia | Francisca deSouza, mulher parda Viuva mora | doura naSerra daUruburitama, termo daVilla da | Fortaleza deSeo Genrro Pedro Antonio da Silveira | òmem Pardo emorador namesma Serra daUrubu | ritama : |

Tem o Sumario no Livro a *folha* 6 |

Anno do Nascimento deNosso Senhor Jezus Christo | demil oito Centos edous aos treze dias domes deNovem | bro do dito anno, nesta Villa daFortaleza deNossa | Senhora daASumpÇão Capitania do Siará grande | em Casas demorada do Juis ordinario o Alferes Ig | nação Ferreira deMello aõnde eũ Escrivão do Seo | cargo ao diante nomiado fui vindo eSendo ahy | presenteThomazia Francisca deSouza mulher | parda, Viuva emoradoura naSerra daUruburi | tama termo desta Villa Com Sua petição por escri | pto despachada pello dito Juis aquem pella mes | ma foi dito que ella querellaua eDenunçiaua | perante ellê dito Juis, eas mais Justissas deSua Al | teza Real, dePedro Antonio daSilveira mo | rador na mesma Serra daUruburitama, ter || 5r <5 Perreira> termo desta mesma Villa, eque a rezaõ deSua querella ede | nuncia ConSistia, pello que deClaraua em Sua peti | ção eAuto deVestoria, Cujo Theor deverbo ad' verbum | hé o Seguinte = <Petiçam> Querella, eDenunçia perante as Justissas | deSua Alteza Real, principalmente perante vossa m | erçe senhor Juis ordinario desta Villa daFortaleza, Tho | mazia Francisca deSouza mulher parda Viuvaque | ficou deManoel Pereira do Reis moradora naSerra | daUruburitama deste termo ea rezaõ da Sua queixa | eDenunçia Consiste em que sendo em hum dos dias do | mes deSetembro deste presente anno demil oito Centos | edous em huma quarta feira que seContaraõ quin | ze dodito mes aoras dimeia noite pouco mais | oũ menos, estando aSuplicante já recolhida em | trou pella Caza dentro Seu genro eCompadre Pe | dro Antonio daSilveira òmem pardo oqual aSis | tia Com Sua mulher filha daSuplicante napro | pria Casa desta eSem temor deDeos edas Justissas de | Sua Alteza Real pegando lhe pello brasso direito | eCom huma faCa deponta que tirou do Cóz das Si | lours, arastou aSuplicante Sua Sogra, eComa | dre para fora da Casa Com forssa, eViolencia do | que rezultou aContuzaõ que Consta do auto de | vestoria, eoutras mais pizaduras, enodoas que tem | emSeo Corpo Cauzados deater arastado pello xaõ | Florencio Gaspar deOliveira | eSeo Irmaõ Francisco Gaspar deOliveira e Com os ditos | casetes descarregaraõ tantas panCadas no queixoza por violencia por mais que a | Suplicante fez por Sedefender do Suplica | do este Com a mesma faCa deponta namaõ | Se Utilizou, eSatisfez o Seo dia bolicco intento || 5v intento transversalmente, ebestia, eSodomita Uzou | da Suplicante Sua Sógra e comadre, Cazo este omais | orrorozo, que tem a

conteçido não obstante toda a re | zistença, egritos que amesma Suplicante daua | erogos Com que instaua ao Suplicado denada lhe | valeo por ser aCaza daSuplicante em lugar dezer | to, eporque Semilhante aContecimento não Só | pertence ao Santo Tribunal da Inquizição Como | athé he de querella Conforme as nossas Leis Patrias | por forsar eviolentar aSuplicante emlugar Ermo | aqual querella dá aSuplicante domesmo Agg | ressor bem, eVerdadeira mente para exzemplo detal | asaçino satisfação daSuplicante, eda Republica offen | dida para o que offereçe astestemunhas que abaixo | vão nomiadas por tanto = Pede aVossa merçe Senhor | Juis ordinario Seja Servido mandar que distribuida | esta, jurando se lhe tome sua querella= eRebera | mercê = <Despacho e Distribuição> Despachos Distribuida jurando tomecehe Sua | querella = Mello = Distribuida aCorrêa, afolha trinta | ehuma Versso= Mello= testemunhas primeira, Manoel | Pedro Cazado Com Casta daterra Segunda Gonsalo Ferreira | Solteiro Com Casta daterra, terceira Vicente Ferreira | deCastro = <Vestoria> Auto deVestoria, eexzame feito emThomazia | Francisca deSouza mulher Parda = Anno do Nascimen | to deNosso Senhor Jezus Cristo demil oito Centos edo | us, aos doze dias domes deNovembro do dito anno nesta | villa daFortaleza deNossa Senhora deASunção Ca | pitania do Sarrá grande emCazas derezidença do | Juis ordenario, o Alferes Ignacio Ferreira deMello | comigo Escrivão do seo Cargo ao diante nomiado | Sendo ahy presente, oSirurgiaõ aprovado Mano || 6r <6 Pereira> Manoel Lopes deAbreu Lagos para effeito dese fazer exza | me nas feridas oû pizaduras que Sedis lhe fizera seo genrro | Pedro Antonio daSilveira õmem pardo ameia noite em | dia de Quarta feira do mes deSetembro dopresente anno | que senaõ lembra a hora do dia, elogo odito Sirurgiaõ | aquém o dito Juis deo ojramento dos Santos Evange | lhos em hum livro delles para que bem eVerdadeiramen | te deClaraçe, Se tal ferida hera mortal denecessida | de eas partes das mesmas feridas, e recebido pello dito Sirur | giaõ o dito Juramento: diçe edeclarou que achou | huma esfoladura Com ulseraçãõ no brasso direito da | parte superior abaicho dajunta dadita maõ que | bem mostrauaõ Ser de ferida feita por Contuzaõ epan | cada como confesaua amesma ter sido por seo dito | genro a ter arrojado sobre huma pedra no Acto de | aquerer veotentala digo violentala e Uzar della Cujo | ferimento não Contem razaõ alguma eo dito Juis man | dou amim escrivão deçe minha fé do estado emque | seachaua as ditas feridas, o que assim por tei por fé sepassar na Verdade, deque para Constar mandou o | mesmo Juis fazer este auto enque aSignou Com | o dito Juis, digo Com o dito Sirurgiaõ eeu Jozé deBa | rros Correa Escrivão que o escrevj = Mello = Jozé de | Barros Correa = Manoel Lopes de Abreu Lagos = elo | go o dito Juis deferio ojramento dos Santos Evan- | gelhos emoLivro delles adita querellante Thomasia | Francisca deSouza, encarregando lhe debaicho do | dito juramento, que deClaraçe Sebem, eVerdadeira | mente sem dolo, enem maliciã, oû má tençaõ | daua apreente querella do querellado Pedro | Antonio daSilveira, erecebido pella dita quere || 6v querellante o dito juramento deClarou que bem eVerda | deira mente sem dolo oû má tençaõ daua apreente | querella, taõ Somentes pello Cazo reContado emSua | petiçaõ para Imenda do querellado, eexzemplo deou | tros, o que

visto e atendido pello dito Juis hove apre | zente querella por recebida por Ser Cazo della na Confir | midade daley, emandou que eu Escrivão notificaçe | a querellante para no termo deVinte dias dar Suas tes | temunhas, eque estas hauiaõ ser as que deClaraua em | Suapetiçaõ, eque as naõ dando no referido termo as | naõ poderia mais dar, eficaria adita querella por | dizerta enaõ Seguida eSetomaria por parte daJustissa | passado o termo daley o que aSim Satisfis de que dou | fé epara Constar mandou o dito Juis fazer este auto | emque aSignou de nome inteiro pella querellante | naõ Saber ler enem escrever eeû Jozéde Barros Correa | Escrivão que o escrevj |

Ignacio Ferreira de Mello

REDES SOCIAIS, SUCESSO ESCOLAR E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA⁸⁶

Camila Roberta Cândida do Monte (IFBaiano)
milacandida@hotmail.com.br
Oswaldo Barreto Oliveira Júnior (IFBaiano/UFBA)
osvaldobojr@yahoo.com.br

1. *Considerações iniciais*

Este artigo discute os pressupostos teóricos e metodológicos de um projeto de iniciação científica, que vem sendo desenvolvido no âmbito do Instituto Federal Baiano, *campus* Senhor do Bonfim. Fundado nas concepções sociointeracionistas da linguagem humana e na relevância das redes sociais como ambientes de socialização e aprendizagem, este projeto investiga como os professores e os alunos do ensino médio acionam as redes sociais da internet em suas atividades de ensino-aprendizagem da língua materna, e qual as percepções desses agentes do processo educativo acerca da influência dessas redes para o sucesso escolar dos estudantes.

Essa proposta de investigação científica apoia-se no pressuposto de que, ao possibilitarem a interação verbal, esses ambientes virtuais suscitam novas formas de uso da língua e, conseqüentemente, novos gêneros de textos; que precisam ser discutidos na escola, para fomentar uma aprendizagem mais dinâmica e atual acerca da leitura e da produção dos produtos materializados por meio da linguagem verbal.

Por essa razão, buscaremos, em diálogo com professores e alunos de três instituições de ensino da cidade de Senhor do Bonfim, levantar que práticas de ensino-aprendizagem da língua materna, desenvolvidas nos contextos de aula da disciplina língua portuguesa das escolas pesquisadas, englobam as redes sociais no bojo de suas propostas didático-pedagógicas. Além disso, busca explicitar as percepções dos professores e dos estudantes acerca da influência das redes sociais para o sucesso escolar; ou seja, para o bom desempenho dos estudantes.

⁸⁶ Este artigo foi originado pelo projeto de pesquisa de mesmo título, orientado pelo professor Oswaldo Barreto Oliveira Júnior e conta com o apoio dos professores José Radamés Benevides de Melo, Edna Maria de Oliveira Ferreira e Viviane Brito Silva.

A fim de construir respostas para as questões de pesquisa, estão sendo utilizadas as técnicas da observação participante e da entrevista estrutura. Com isso, os bolsistas tentam, de forma crítica e consciente, realizar levantamento sobre os usos das redes sociais no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, bem como sobre a influência dessas redes no desempenho escolar dos alunos entrevistados.

2. *Redes sociais da internet e aprendizagem colaborativa*

Percebemos, durante nossos percursos formativos e nossas atividades docentes, no âmbito do projeto de extensão *Redes sociais: interação e aprendizagem no ciberespaço*, desenvolvido sob a orientação do professor mestre Osvaldo Barreto Oliveira Júnior, entre agosto de dezembro de 2011, que as redes sociais, além de influenciarem as relações humanas, constituem espaços de aprendizagem; já que, nelas, os jovens estudantes do ensino médio desenvolvem diversas práticas de leitura e escrita, para estabelecer interação com outrem.

Nessa perspectiva, as redes sociais de internet, como produtos advindos do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, funcionam como lócus de atuação, em que os estudantes constroem saberes diversos acerca da linguagem verbal. Por essa razão, além de serem concebidas como espaços de atuação, de interação, de entretenimento e de socialização, as redes sociais (*Facebook, Orkut, Twitter*, dentre outras) despertam grandes possibilidades de aprendizagem.

A informática e as telecomunicações têm oportunizado novas maneiras de convivência entre os homens e, até mesmo, têm modificado as relações do homem com o trabalho e com a própria inteligência, fazendo emergir (neo)formas de leitura, escrita e de aprendizagem diversas. Assim como, no início do século XX, os avanços nas áreas da impressão, mecanografia, da química, dos meios de transporte, dentre outros, causaram transformações antes inimagináveis na Europa, culminando num processo de desenvolvimento técnico-científico sem precedentes; de forma similar, na contemporaneidade, as tecnologias digitais e os produtos dela resultantes, como as redes sociais, despertam inéditas possibilidades de sociabilização. (OLIVEIRA JÚNIOR & FERREIRA, 2011, p. 6)

Por essa razão, consideramos que seja necessário investigar como as redes sociais têm sido acionadas, durante o processo escolar de aprendizagem da língua materna, para proporcionar uma aprendizagem crítico-reflexiva e atualizada acerca dos produtos de linguagem (os textos), e

quais as percepções de professores e alunos acerca da influência das redes sociais para o sucesso escolar de estudantes da educação básica.

Essas nossas inquietações epistemológicas surgem da assunção de que as redes sociais destacam-se como fenômenos de participação social porque viabilizam uma socialização mais dinâmica e imediata, favorecendo a livre circulação de informações e ideias, o que é extremamente positivo sob o ponto de vista do exercício da cidadania. Torres (2008, p. 277), por exemplo, afirma que esses espaços virtuais, circunscritos no ciberespaço, despertam o interesse e a atenção das pessoas, porque fazem surgir novas formas de exercício da cidadania, a saber: a cyborgcracia, pois os espaços de decisão e de gestão são compartilhados, favorecendo a livre circulação de ideias e, por conseguinte, o exercício pleno da democracia.

Assim, ao viabilizarem o livre exercício da cidadania e de circulação de informações e ideias, por meio da interação social, as redes sociais da internet criam eventos e situações em que a aprendizagem colaborativa encontra meios para se efetivar. Portanto, torna-se imprescindível investigarmos os usos e as percepções de estudantes e professores acerca da importância dessas redes nos processos formativos de educação em língua materna, para que possamos contribuir com as discussões que buscam, na contemporaneidade, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola.

Segundo Bergman (2010) as interações verbais consubstanciadas por meio das redes sociais da internet provocam alterações significativas nas relações interpessoais, suscitando, além de lazer e novos laços de amizade, significativas experiências de aprendizagem. Portanto, se os jovens estão nas redes sociais, escrevendo e lendo textos diversos, a escola precisa se apropriar desses meios, a fim de promover reflexões acerca de usos que já estão em vigor. Com isso, a escola pode ajudar os jovens a refletirem sobre suas atuações no ciberespaço.

Para Preto (2010, p. 7), as redes sociais da internet são “verdadeiros ambientes de vivência e aprendizagem”. Logo, empreender um projeto de pesquisa que visa a levantar os usos acionados por professores e alunos do ensino médio, durante o ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola, e as percepções desses agentes acerca das contribuições dessas experiências para o sucesso escolar, demonstra-se um empreendimento bastante significativo para compreender as novas estratégias de ensino-aprendizagem que estão em desenvolvimento nos nossos dias.

Por essa razão, pretendemos, por meio deste projeto, investigar os usos das redes sociais durante o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola, bem como a percepções de professores e alunos acerca da contribuição dessas experiências para o sucesso escolar dos estudantes. Para tanto, visamos às seguintes metas:

- Participar de evento científico que discuta a importância das redes sociais como ambientes de aprendizagem;
- Entrevistar seis professores de língua portuguesa, sendo: dois do IFBaiano, *campus* Senhor do Bonfim, dois do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães da cidade de Senhor do Bonfim; e dois do Colégio Estadual Senhor do Bonfim;
- Realizar observação participante nas aulas dos professores entrevistados.
- Para cada professor participante deste projeto, entrevistar cinco alunos de suas respectivas turmas;
- Participar (bolsistas e pesquisador) de evento científico sobre redes sociais e ensino, a fim de dialogar com outros pesquisadores acerca do projeto por ora apresentado;
- Produzir folheto informativo, com tiragem de 100 (cem) exemplares, evidenciando os resultados deste projeto;
- Produzir pôster para divulgar as ações e os resultados deste projeto.

3. *Interação social em ambientes digitais e o ensino da língua*

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (MEC-SEB, 2006) defendem que o ensino da língua portuguesa na escola deve visar ao desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, por meio de um trabalho contínuo que os levem a desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à produção de textos. Nesse trabalho, enfatiza o referido documento, devem ser incluídas atividades de análise e reflexão dos textos que circulam nos meios digitais.

Admitindo que a internet exerce grande influência na nossa vida social, as *Orientações Curriculares* (MEC-SEB, 2006) argumentam que,

por isso, os suportes, as ferramentas e as interações desenvolvidas nos ambientes virtuais (ou digitais) precisam ser tomadas como objetos de estudo na escola; a fim preparar os estudantes para as diversas atividades que a vida em sociedade nos exige, colocando-lhes em contato com informações e conhecimentos capazes de despertar saberes mais críticos acerca das novas tecnologias da informação e da comunicação, como também suscitar atuações mais conscientes no ciberespaço.

Irané Antunes (2005) argumenta que o desenvolvimento da competência verbal é requisito para o sucesso das nossas atividades sociais. Assim, consideramos que um bom domínio da leitura e da escrita torna-se condição para o sucesso escolar dos estudantes, que, para Lahire (1997), envolve vários fatores, dentre os quais: investimento pedagógico familiar, as formas de autoridade da família e a disseminação, no ambiente familiar, de práticas de leitura e escrita que geram experiências positivas para os estudantes.

Nessa perspectiva, se as atuações verbais nas redes sociais potencializam nossas formas de interação, elas exercem grande influência no comportamento verbal de nossos estudantes; por isso, é preciso incluir essas novas formas de atuação no bojo das atividades desenvolvidas pela escola no que se refere ao ensino da língua materna.

4. *Processo metodológico*

Esta intenção epistemológica visa ao desenvolvimento de uma pesquisa participante, de viés comparativo, tomando como objeto de investigação os usos das redes sociais nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola. Para isso, os bolsistas estabelecerão interações com professores e alunos de três instituições de ensino médio da cidade de Senhor do Bonfim: IFBaiano, Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e Colégio Estadual Senhor do Bonfim.

A pesquisa participante possibilita ao pesquisador interagir com os membros das situações investigadas, sem intervir sobre elas, assumindo posições valorativas sobre as realidades evidenciadas. Para isso, utilizaremos instrumentos e estratégias variadas, a fim de realizar levantamentos que nos possibilitem compreender essas realidades, descrevendo e analisando as situações que motivam a pesquisa. Com a análise dos dados obtidos, este tipo de pesquisa possibilita também um significativo al-

cance analítico, por meio do qual o pesquisador interroga as situações pesquisadas, confrontando-as com outras situações e teorias já existentes.

Através desse método procedimental, serão acionadas técnicas que permitirão alcançar os objetivos pressupostos nesta pesquisa, levando-se em conta as características de uma pesquisa participante. Para isso, serão realizados levantamentos bibliográficos, observação de aulas e entrevistas com professores e alunos das escolas contempladas neste projeto.

Com os docentes, serão realizadas entrevistas estruturadas, a fim de diagnosticar o perfil de formação desses professores, bem como suas percepções sobre a importância da inclusão das redes sociais, nas propostas de ensino-aprendizagem da língua materna, para o sucesso escolar dos estudantes. Com os alunos, as entrevistas estruturadas servirão para diagnosticar como eles avaliam o uso dessas em sala de aula, e se as propostas que incluem as redes sociais no ensino da língua materna contribuem, significativamente, para a aprendizagem da leitura e da produção de textos.

As técnicas de pesquisa previstas nestes procedimentos metodológicos serão acionadas, de forma ordenada, a fim de garantir a obtenção dos resultados da pesquisa e sua consequente conclusão no prazo seis meses, tempo de duração das bolsas do *Programa de Estímulo à Pesquisa em Iniciação Científica do IFBaiano*. Para isso, primeiramente serão realizados estudos teóricos, com vistas a aprofundar o conhecimento acerca dos eixos temáticos norteadores desta pesquisa. São eles: redes sociais e ensino da língua materna. Em seguida, dar-se-á início à observação participante, viabilizando a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa: alunos e professores das escolas já mencionadas.

Essa interação será realizada por etapas, visando aplicar, de forma planejada, as técnicas previstas nesta pesquisa participante. Por essa razão, o pesquisador deverá vivenciar a rotina de cada turma pesquisada durante um bimestre letivo. Concomitantemente à coleta desses dados, que formarão o *corpus* dessa investigação epistemológica, os bolsistas deverão ir escrevendo textos, que articulem os dados coletados aos pressupostos teóricos previstos neste projeto, para que, gradativamente, possam construir os questionários da entrevista estruturada e o folheto informativo acerca deste projeto.

5. *Resultados esperados*

Esperamos, por meio desse projeto, levantar informações relevantes acerca dos usos das redes sociais durante o ensino da língua portuguesa na escola, no contexto do ensino médio, como também diagnosticar as percepções de alunos e professores acerca desses usos. Essas informações possibilitar-nos-ão:

- Produzir informativo, em formato impresso, sobre redes sociais e ensino da língua materna;
- Divulgar em eventos científicos os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam esta proposta de pesquisa;
- Promover debates, durante o seminário de final de semestre dos cursos de licenciatura do IFBaiano, *campus* Senhor do Bonfim, sobre redes sociais e ensino da língua materna;
- Produzir pôsteres para divulgar as ações deste projeto;
- Contribuir para a reflexão acerca da relevância das redes sociais para a aprendizagem de alunos do ensino médio.

6. *Plano de trabalho dos bolsistas*

A construção de respostas para as nossas inquietações epistemológicas acerca das interações nas redes sociais e o sucesso escolar no âmbito do ensino da língua materna exigir-nos-á a consecução de algumas ações, cujos resultados esperados denotam as expectativas que traçamos para as diferentes etapas do nosso projeto de pesquisa. Por isso, elaboramos um plano de trabalho, que sintetiza as ações a serem desencadeadas por meio deste projeto e os resultados que esperamos de cada uma delas, conforme especificamos a seguir:

- Entrevistar três professores de língua portuguesa que atuam no ensino médio, nas escolas especificadas neste projeto. Com isso, pretendemos realizar identificação do perfil de formação dos docentes e suas percepções acerca da importância das redes sociais para a aprendizagem de alunos do ensino médio.
- Realizar observação participante durante 4 horas-aulas, nas turmas de cada professor entrevistado. Essa ação possibilitar-nos-á estabelecer comparações entre as respostas dadas nas en-

trevistas com as práticas desenvolvidas pelos professores em suas aulas.

- Entrevistar cinco alunos de cada professor. Por intermédio dessas entrevistas, almejamos identificação os usos que esses alunos fazem das redes sociais, bem como suas percepções acerca da relação redes sociais e aprendizagem da língua materna.
- Participar de evento científico sobre redes sociais e aprendizagem, a fim de consolidar conhecimentos sobre os eixos temáticos deste projeto: redes sociais, sucesso escolar e ensino da língua materna.
- Produzir folheto informativo acerca dos resultados deste projeto, com objetivo de promover a socialização dos resultados deste projeto de pesquisa e, assim, articular ensino, pesquisa e extensão.
- Produzir pôsteres sobre o projeto, para divulgar a ações e os resultados deste projeto no seminário de final de semestre dos cursos de licenciatura do IFBaiano, *campus* Senhor do Bonfim.

7. *Considerações finais*

O desenvolvimento do projeto de pesquisa aqui explicitado tem nos proporcionado aprendizagens importantes acerca da utilidade das redes sociais nos processos de ensino e aprendizagem da língua materna nas escolas de ensino médio.

Essas redes, quando aliadas às atividades didáticas propostas em sala de aula, conseguem envolver o jovem, num processo dinâmico de aprendizagem, construído a partir das interações verbais que eles já executam no dia a dia, em suas conversações e produções textuais, para fins de socialização na rede mundial de computadores.

Por essa razão, defendemos que as redes sociais podem ser acionadas, pelos professores de língua portuguesa, para tornarem a aprendizagem da língua mais dinâmica e focada nas interações verbais que os alunos já concretizam; usando, para tal fim, um ambiente dinâmico, inovador e valorativo da participação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGMAN, Leila Mury. “Por favor, aula hoje não!” o Orkut, os professores e os alunos. In: COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito (Orgs.). *A vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais*. Salvador: Edufba, 2010.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LEMONS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

OLIVEIRA JÚNIOR, Osvaldo Barreto; FERREIRA, Edna Maria de Oliveira. Redes sociais e gêneros discursivos: aspectos definidores da produção escrita no ciberespaço. *V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão – SE: EDUCON, 2011. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2011/PDF/Microsoft%20Word%20%20REDES%20SOCIAIS%20E%20GENEROS%20DISCURSIVOS_ASPECTOS.pdf>. Acesso em: 11-03-2012.

PRETTO, Nelson de Luca. Prefácio. In: COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito (Orgs.). *A vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais*. Salvador: Edufba, 2010.

TORRES, Julliana Cutolo. Cyborgcracia: entre a gestão digital dos territórios e as redes sociais digitais. In: FELICE, Massimo Di (Org.). *Do público para as redes: a comunicação digital e as novas formas de participação social*. São Caetano do Sul: Difusão, 2008.

REDES SOCIAIS E LITERATURA- DIÁLOGOS ENTRE O IMPRESSO E O DIGITAL⁸⁷

Joelson de Oliveira Rios (IFBaiano)

Joelson_rios@hotmail.com

Simone Durval de Oliveira (IFBaiano)

simonedurval@hotmail.com

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior (UFBA/IFBaiano)

osvaldobojr@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

A língua, como fenômeno social que é, apresenta certa heterogeneidade resultante de processos históricos e culturais. E a aceitação dessa ideia impõe à escola e aos professores a necessidade de se trabalhar a língua materna a partir da perspectiva dos gêneros textuais, oportunizando ao aluno o contato com o texto nas diversas situações sociocomunicativas, por meio de suportes variados, incluindo os advindos das novas tecnologias da informação e comunicação. Só uma abordagem desse tipo pode considerar o sujeito em sua interação com os demais, construindo sentidos, ao mesmo tempo em que reflete o desenvolvimento de suas competências e habilidades de leitura, análise e compreensão de textos literários e não literários. (MEC, 2008)

O ensino de língua materna deve, então, priorizar o contato com o texto, com a leitura e com a literatura, através de material impresso e/ou de recursos digitais; já que, na sociedade contemporânea, as práticas de leitura e escrita no ciberespaço ocupam grande parte do tempo dos jovens estudantes do ensino médio. Nesse sentido, o professor de língua portuguesa, em sintonia com profissionais da área da ciência da computação, notadamente licenciados na área, podem propor trabalhos de leitura que articulem a apreciação do texto literário às novas ferramentas do mundo digital, tais como as redes sociais da internet. Essa articulação pode favorecer um trabalho com a leitura que desperte, nos alunos, habilidades relacionadas aos diversos tipos de leitura que se pode fazer, dependendo dos recursos utilizados e das finalidades do ato de ler. (MEC, 2008)

⁸⁷ Artigo produzido com base no projeto de extensão de mesmo título, aprovado em na Seleção Interna do IFBaiano (Edital PROEX 02/2012). O referido projeto é orientado pelo professor Oswaldo Barreto Oliveira Júnior e conta com o apoio dos professores Edna Maria de Oliveira Ferreira, José Radamés Benevides de Melo e Viviane Brito Silva.

Convém ressaltar, pois, que há, no mínimo, três tipos de leitura: a leitura pelo prazer de ler (fruição), a leitura em busca de informações e a leitura em busca do conhecimento. Cada um desses tipos desempenha papel importante na formação de cada sujeito e não deve ser negligenciado ao aluno. A leitura em busca de informação, por exemplo, é aquela em que o leitor busca acompanhar os fatos do cotidiano, mostrando-se inserido no contexto; a leitura em busca de conhecimento é mais comum na escola ou por exigência profissional e se dá quando o leitor vai em busca de um assunto específico, de um saber que lhe interessa naquele momento. Já na leitura por fruição, não há uma cobrança. Ela acontece apenas pelo desejo de se deleitar com a história, com o texto lido, é vista como prática social. Para todos esses tipos de leitura, as redes sociais da internet podem ser acionadas, já que, nesses ambientes digitais, além de prazer (leitura como fruição), os jovens estudantes do ensino médio podem encontrar informação e conhecimento. (MEC, 2008)

Diante disso, o projeto de extensão “Redes Sociais e Literatura: diálogos entre o impresso e o digital” visa a oportunizar a estudantes do ensino médio da cidade de Senhor do Bonfim situações de uso das redes sociais da internet que lhes possibilitem socializar experiências leitoras, expandindo os diálogos sobre os textos literários trabalhados na e pela escola, através de ferramentas capazes de dinamizar esse ensino, trazendo os alunos para mais perto da leitura e também do prazer de ler textos literários, nos mais diversos gêneros textuais ou literários, a fim de lhes incentivar a extrair desses textos muito mais que informações óbvias retiradas de fragmentos linguísticos, como também partilhar ideias num ambiente propício ao diálogo e à interação interpessoal: as redes sociais da internet.

Não pretendemos, com isso, defender que as redes sociais *on-line* devem substituir os suportes ou estratégias já utilizados pelos professores em suas atividades envolvendo a leitura e a apreciação de obras literárias, tampouco queremos argumentar que os ambientes digitais são mais atraídos do que os livros impressos como estimuladores da leitura; mas sim suscitar reflexões que levem professores e alunos a acionarem as relações interpessoais concretizadas nas redes sociais da internet para, também, promoverem diálogos sobre os trabalhos com a literatura que são requeridos no contexto da aprendizagem formal.

Trata-se, pois, de uma proposta de extensão que busca inserir os saberes construídos pelos alunos, no tocante à leitura de obras literárias fomentadas durante as aulas de língua portuguesa de estudantes do ensi-

no médio, entre os temas discutidos por esses jovens estudantes nos diálogos tecidos nas redes sociais da internet. Por essa razão, pretende suscitar o diálogo entre o impresso e o digital, a fim de alargar o interesse desses jovens pelo texto literário, ao levar as discussões sobre o mesmo para uma plataforma na qual eles costumam interagir, de forma espontânea.

Com a finalidade de estender nossas proposições a leitores de outros universos, além daqueles contemplados pelas atividades do projeto de extensão que, no momento, desenvolvemos, produzimos este artigo, que, em suma, apresenta as concepções teóricas e metodológicas da nossa proposta de extensão, bem como seus percursos metodológicos, objetivos, metas e algumas considerações sobre o seu desenvolvimento. Esperamos, dessa forma, colaborar para o diálogo acerca do uso dos ambientes digitais nas propostas pedagógicas desenvolvidas pela escola, sobretudo no que tange à leitura e à apreciação de obras literárias.

2. *A leitura do texto literário no ensino médio*

A leitura do texto literário, no âmbito do ensino médio, deve ser estimulada, a fim de suscitar habilidades de leitura que extrapolem a mera decodificação da língua escrita, levando o aluno a trabalhar com a plurissignificação da palavra e a entrar em contato com um amplo patrimônio imaterial produzido pela humanidade. Nesses termos, ler literatura não somente possibilita ao aluno entender melhor os mecanismos de produção de sentidos a partir do contato com o texto verbal escrito, como também compartilhar saberes vivificados no texto apreciado. Por essa razão, alguns autores afirmam que ler é mais que decodificar; é a ativação de um conjunto de inferências para que seja possível atribuir um sentido, uma interpretação ao texto lido; tais como Lois (2010, p. 61):

A arte literária estabelece encontro com os valores, as projeções e as ideias do sujeito no mundo. Ela possibilita que o leitor penetre na pele do outro (um personagem) e se perceba em situações, cujo final, já pré-escrito, lhe dá a segurança que a “vida real”, com suas surpresas e imprevistos, não pode dar. A ficção é o espaço do possível. É nessa arte que a viagem do leitor é iniciada, não por uma ideia previamente pensada por aqueles que cuidam das crianças, mas porque a leitura da literatura, deferente da leitura técnica, entra em contato com nossa condição humana.

Desse modo, nota-se o valor da simbolização como auxiliar na formação do ser humano, às vezes, ela representa a saída para as angústias e frustrações impostas pela realidade, diante da complexidade da existência humana, principalmente, em tempos tão conturbados em que

vivemos. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (MEC, 2008, p. 68) apontam para a necessidade de troca de impressões, de comentários partilhados entre os leitores de textos literários na intenção de alcançar outros elementos da obra, de provocar reações ou estimular a interação, promovendo o que Umberto Eco chama de “exercício de fidelidade e respeito na liberdade de interpretação” (ECO, 1969, *apud* MEC, 2008, p. 67). Logo, a criação de um ambiente virtual de leitura e debate sobre as obras lidas, via redes sociais, com atividades estimulantes e prazerosas, parece uma boa alternativa para despertar o interesse dos jovens por leituras mais complexas, que vivifiquem outras formas simbólicas de compreender a realidade (fictícia ou não).

Nessa perspectiva, há que se incorporar ao ensino de leitura e literatura também às tecnologias de informação e comunicação (TIC), já que elas podem favorecer “(...) uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.” (BERGMANN, 2010, p. 57). Nesse momento, a escola estará promovendo uma dupla dimensão da literatura na escola: a leitura da literatura como fruição, uma autêntica prática social e a leitura da literatura como reflexão, análise e instrumento de aprendizagem e ensino.

Freire (1982, 2000a, 2002b, 2007 *apud* SANTANA 2010, p. 235) aceita que a aprendizagem resulta de um encontro. Um encontro entre pessoas, de ideias, de vivências e experiências e, ainda mais, que ele acontece com/para e por meio da linguagem, como também pensa Vygotsky (2002). Observemos o que diz Santana (2010, p. 236)

Atualmente, as tecnologias contribuem consideravelmente para a geração e disponibilização da informação através de múltiplos meios, tais como as mídias digitais, além de facilitar a comunicação. Nos espaços formais de aprendizagem, como a escola, por exemplo, é possível valer-se das interfaces tecnológicas para gerar e socializar material de ensino e aprendizado de forma organizada e de fácil acesso e entendimento, através de um ambiente lúdico, inclusive.

Como se pode perceber, as mídias digitais facilitam a comunicação e tornam as aulas mais atrativas, por meio da socialização de materiais de ensino. Além disso, as interfaces tecnológicas dinamizam a interação social, suscitando diálogos diversos entre as pessoas. Nesses ambientes, a socialização de saberes sobre as obras literárias pode servir de estímulo à leitura para alunos do ensino médio. Nessa lógica, indagamos: por que não aproveitar as redes sociais durante o processo de ensino-

aprendizagem da literatura/leitura no âmbito do ensino médio, usando-as como suporte para estimular tanto a leitura quanto o debate acerca das obras lidas?

A discussão de temas é uma atividade corriqueira nas redes sociais. Portanto, usá-las como meios para a discussão de temas de interesse das aulas de leitura e literatura no ensino médio significa inserir, no rol de atividades realizadas na escola, ações que os jovens estudantes costumam fazer, cotidianamente, com seus pares nos ambientes *on-line*. Para isso, a escola precisa voltar-se para as interações verbais realizadas nesses meios, oportunizando aos estudantes outros temas - tais como questões relacionadas às obras literárias sugeridas para leitura - para as suas conversações no ciberespaço.

No que se refere às redes sociais, verifica-se que elas favorecem os intercâmbios sociais, pois possibilitam aos sujeitos vivenciar relações para além das suas comunidades locais. Ou seja, o indivíduo que participa de um *software* como o *Orkut*, em sua maioria, busca encontrar amigos e participar de discussões sobre temas de seu interesse nos fóruns de discussões em algumas das milhares de comunidades disponíveis no site. (SANTANA, 2010, p. 240)

Dessa maneira, fica evidente que o professor deve levar em conta o caráter dialógico da linguagem e reconhecer o valor do outro no estabelecimento da interação. Considera-se positivo também o caráter formador do ambiente virtual, em que a dinâmica das relações sociais influenciam na formação da personalidade individual, da subjetividade, através dos temas debatidos, o que nos faz lembrar que o homem é também produto do meio social.

Nessa perspectiva, acionar as redes sociais *on-line* para promover o diálogo sobre obras literárias que integram a formação humanística e cultural dos alunos pode fornecer a professores e estudantes a oportunidade de, também no âmbito do estudo literário, assumir uma concepção de linguagem assentada na interação humana. Isso pode enriquecer o trabalho com o texto literário, na sala de aula e fora dela, já que a leitura do aluno poderá ser enriquecida com os olhares de colegas e de outras pessoas, permitindo-lhe superar a crença de que a leitura apresentada pelo professor seja a mais adequada para determinada obra.

3. A operacionalização de diálogos entre o impresso e o digital

O desenvolvimento deste projeto de extensão será feito por meio da articulação entre os alunos bolsistas, os professores de língua portu-

guesa do *campus* Senhor do Bonfim, os professores de língua portuguesa do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, bem como os alunos do ensino médio das escolas citadas. Isso porque a articulação entre leitura de obras literárias e redes sociais engloba saberes diversos, que precisarão ser compartilhados entre os envolvidos neste projeto, para que as atividades aqui pressupostas possam ser desenvolvidas. Por essa razão, optamos por especificar, *a priori*, as atribuições dos envolvidos neste empreendimento, para depois, expor os procedimentos que viabilizarão as ações aqui propostas.

- Os alunos bolsistas serão responsáveis pela viabilização dos diálogos nas redes sociais. Para isso, deverão treinar os professores envolvidos no tocante ao uso das redes sociais da internet; articular a criação de perfis no *Facebook* para alunos e professores; suscitar diálogos nas redes sociais acerca das obras literárias trabalhadas no âmbito das aulas de língua portuguesa.
- Os professores de língua portuguesa das escolas contempladas sugeriram três obras literárias, que deverão ser trabalhadas durante o desenvolvimento deste projeto, a saber: *Capitães da areia*, de Jorge Amado (para os alunos do 1º ano); *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (para os alunos do 2º ano); *O último voo do flamingo*, de Mía Couto (para os alunos do 3º ano). Por essa razão, os referidos docentes buscarão incentivar a leitura das obras supra referidas e sugerirão atividades que envolvam a leitura, a compreensão e a socialização dessas obras nas redes sociais da internet, notadamente, no *Facebook*.
- Os alunos das escolas envolvidas neste projeto participarão das atividades propostas pelos seus respectivos professores e, ao mesmo tempo, buscarão dialogar saberes, usando as redes sociais como ferramentas de interação.

Pelo exposto, podemos sintetizar que bolsistas, professores e estudantes do ensino médio buscarão construir saberes através da leitura de obras literárias, divulgando-os nas redes sociais da internet. As atividades de leitura das obras literárias e de interação das redes sociais serão despertadas por meio de oficinas de aprendizagens, em que os atores envolvidos neste projeto articularão conhecimentos teórico-práticos, que os habilitem a ler criticamente as obras elencadas neste projeto e a tecer diálogos sobre as mesmas nas redes sociais da internet. Essas oficinas serão articuladas, de forma a compreender etapas distintas:

1º Planejamento da atividade de leitura com os professores (4 horas);

2º Orientação dos professores quanto ao uso das redes sociais da internet (4 horas);

3º Orientação dos alunos quanto ao uso das redes sociais da internet (8 horas);

4º Acompanhamento dos diálogos tecidos nas redes sociais sobre as obras lidas (20 horas).

A integração entre alunos e professores da mesma escola e de escolas distintas será feita por meio das redes sociais, durante todo o período de desenvolvimento do projeto. E, ao fim das oficinas, será realizado um seminário, visando à integração de todos os participantes do projeto, para discutirem as experiências de leitura socializadas nas redes sociais.

4. *Objetivos, metas e resultados esperados*

A difusão de experiências – com o intuito de promover a articulação entre as interações verbais materializadas por jovens estudantes do ensino médio e as experiências de leitura de obras literárias que são fomentadas pela escola – visa a promover, entre alunos do ensino médio, situações de uso das redes sociais da internet, que serão abordadas como ambientes de socialização de experiências de leitura do texto literário. Para isso, o desenvolvimento do projeto de extensão prevê os seguintes objetivos específicos:

- Planejar, desenvolver e avaliar oficinas sobre leitura e redes sociais, integrando alunos e professores do ensino médio;
- Incentivar a leitura de obras literárias e a socialização dessa experiência nas redes sociais da internet;
- Realizar debate, envolvendo alunos e professores participantes do projeto, sobre as obras literárias estudadas no período.

Dessa forma, esperamos que, se corretamente operacionalizados, esses objetivos nos proporcionem a obtenção das seguintes metas:

- Realizar oficinas de leitura e redes sociais com 120 (cento e vinte) alunos do ensino médio do *campus* Senhor do Bonfim, sendo: 40

(quarenta) do primeiro ano, 40 (quarenta) do segundo e 40 (quarenta) do terceiro;

- Realizar oficinas de leitura e redes sociais com 120 (cento e vinte) alunos do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães da cidade de Senhor do Bonfim, sendo: 40 (quarenta) do primeiro ano, 40 (quarenta) do segundo e 40 (quarenta) do terceiro;
- Criar perfil no *Facebook*, a fim de articular diálogos entre os estudantes e professores participantes do projeto;
- Realizar seminário, integrando alunos e professores participantes do projeto, para dialogarem sobre as obras literárias estudadas no período;
- Adquirir 90 (noventa) exemplares de obras literárias, para subsidiarem as atividades deste projeto.

Esses objetivos e metas foram traçados a fim de construir planejamento consistente com as nossas intenções de extensão, uma vez que, por meio deste projeto, vislumbramos os seguintes resultados:

- Desenvolver seis oficinas de articulação entre a leitura de obras literárias e a socialização dessas experiências leitoras nas redes sociais da internet, sendo:
 - a) Uma oficina com alunos e professores do 1º ano do Ensino Médio do IFBaiano, *campus* Senhor do Bonfim (Público esperado: 30 alunos e, no mínimo, 1 professor);
 - b) Uma oficina com alunos e professores do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (Público esperado: 30 alunos e, no mínimo, 1 professor);
 - c) Uma oficina com alunos e professores do 2º ano do Ensino Médio do IFBaiano, *campus* Senhor do Bonfim (Público esperado: 30 alunos e, no mínimo, 1 professor);
 - d) Uma oficina com alunos e professores do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (Público esperado: 30 alunos e, no mínimo, 1 professor);

- e) Uma oficina com alunos e professores do 3º ano do Ensino Médio do IFBaiano, *campus* Senhor do Bonfim (Público esperado: 30 alunos e, no mínimo, 1 professor);
 - f) Uma oficina com alunos e professores do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (Público esperado: 30 alunos e, no mínimo, 1 professor).
- Realizar seminário de integração, envolvendo professores e alunos das escolas participantes, para debaterem as experiências leitoras divulgadas nas redes sociais da internet.
 - Doar 90 (noventa) exemplares de obras literárias para a biblioteca do *campus* Senhor do Bonfim: após a finalização das atividades deste projeto, as obras literárias adquiridas serão doadas à Biblioteca do *Campus* Senhor do Bonfim.

5. *Considerações finais*

O desenvolvimento do projeto de extensão aqui explicitado, bem como outras atividades envolvendo redes sociais e literatura já postas em prática no IFBaiano, *campus* senhor do Bonfim, sob a coordenação do professor Osvaldo Barreto Oliveira Júnior, têm demonstrado que esses suportes digitais costumam exercer grande atratividade sobre os jovens estudantes do ensino médio, levando-os a participar, com maior motivação, as ações de leitura do texto literário que são sugeridas na escola.

Por esse motivo, promover o intercâmbio entre o impresso e o digital torna-se uma alternativa profícua, para estimular a leitura de obras literárias entre alunos do ensino médio. Temos vivenciado essa experiência no IFBaiano, *campus* Senhor do Bonfim, e esperamos estendê-la a outros contextos educacionais.

Nessa lógica, coadunamos com a opinião de alguns pesquisadores, já citados aqui neste artigo, segundo os quais as redes sociais da internet possuem grande potencial educativo, ao promoverem o diálogo e novas formas de educação. Assim, cabe a nós, professores e alunos dos cursos de licenciatura, divulgarmos essas plataformas digitais como espaços não formais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB, 2008

BERGMANN, Leila Mury. “Por favor, aula hoje não!” o Orkut, os professores e o ensino. In: SOUZA, Edvaldo; COUTO, Telma Brito Rocha (Orgs.). *A vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais*. Salvador: Edufba, 2010.

SANTANA, Camila. Nas teias do Orkut: significados e sentidos construídos por um grupo de usuários. In: SOUZA, Edvaldo; COUTO, Telma Brito Rocha (Orgs.). *A vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais*. Salvador: Edufba, 2010.

REFLEXÕES SOBRE O ARQUIVO PRIVADO DA ESCRITORA BAIANA MADY CRUSOÉ

Ionã Carqueijo Scarante (UFBA/IFBaiano)

ionascarante@hotmail.com.

Rosa Borges dos Santos (UFBA)

borgesrosa66@gmail.com

1. Considerações iniciais

O trabalho que ora se apresenta compõe os estudos realizados para a tese de doutoramento, que será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Rosa Borges dos Santos, cujo objeto é um conjunto de manuscritos relacionados à obra *Pedaços de Vida* da escritora Baiana Mady Crusoé (1914-1997), que pertencem ao seu arquivo particular, localizado na sua residência, em Nazaré, cidade situada no Recôncavo Baiano.

O foco deste artigo é o arquivo da escritora que é composto por fotografias que narram sua trajetória de vida, documentos pessoais, cartas que dão conta da recepção da sua obra, manuscritos literários, recortes de jornais da época em que contribuiu para a imprensa baiana. Faz-se uma breve descrição do material que o compõe e apresentam-se reflexões, considerando a intenção autobiográfica; a variedade material da escrita; as cartas como espaço textual privilegiado composto por elementos significativos referentes à recepção crítica da obra; as fotografias que narram importantes episódios de sua vida. Todos esses elementos observados reforçam o valor social do arquivo da escritora em questão.

2. O arquivo madyano: uma intenção autobiográfica

A casa da escritora Maria Madalena Crusoé, Mady Crusoé, está situada no alto de um monte e tem uma vista privilegiada da cidade de Nazaré – BA. Trata-se de uma casa bem grande, branca, de muitas janelas azuis, e rodeada por uma extensa área verde. Subir até a casa significa não só descortinar a vida da sua dona, mas descortinar a vida de uma cidadezinha do interior, com seus casarios e igrejas do século XIX que ajudam a compor parte da história do Recôncavo. Toda a casa é componente de um patrimônio e de uma memória da cidade formado por ele-

mentos que se destacam aos olhos do filólogo, quais sejam: os quadros na parede, a presença do cônego Getúlio Rosa (sacerdote de Nazaré e região, venerado pelo povo e pai adotivo da escritora), presença impregnada na sua mobília sacerdotal, nas bíblias em latim, no cálice companheiro de tantas pregações; a cômoda de três gavetas onde estão guardados os manuscritos da autora; todos esses elementos são genuínos signos de identidade do povo de Nazaré, pois contam não só a história de vida da escritora e a gênese de sua obra, mas compõem um importante patrimônio cultural. Estudar este arquivo é trazer à cena esses elementos.

Nesse arquivo em que a vida da escritora está estática, construiu-se a sua imagem. Segundo Artiéres (1998, p. 11),

[...] não arquivamos nossas vidas, não pomos nossa vida em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as maçãs da nossa cesta pessoal; fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens.

Daí a importância do trabalho do filólogo, o qual com base em critérios metodológicos apresenta uma leitura sobre os textos estudados, legitimando a sua posição de crítico, trazendo para outra época o texto e a sua memória, atualizando-o. Como asseguram Borges e Souza (2012, p. 25), “o texto é, portanto, um produto cultural carregado de significação e, desta forma, torna-se um caminho para estudar diferentes relações” – o que evidencia o caráter multidisciplinar da filologia – que envolve a crítica textual, a crítica genética, a bibliografia textual, a sociologia do texto, a linguística, os estudos literários e a história cultural. E assim o filólogo vai além da superfície do texto, exerce um papel historicista, já que seu estatuto deve ser o de crítico. “Em síntese, o trabalho do filólogo é o resultado das ações de ler, interpretar e editar textos” (BORGES; SOUZA, 2012, p. 27).

O arquivo da escritora Mady Crusoé mostra a forma como sua vida e obra foram arquivadas e conservadas pelos seus familiares, e, sobretudo, a maneira como ela trabalhava seus textos, metamorfoseando-os até o seu estado definitivo.

Com a técnica da arquivística, poder-se-á tratar da organização e da catalogação sistemática do material que compõe o espólio da autora. Esta técnica disponibiliza para o crítico, fontes importantes para compreensão do processo de construção e de transmissão de sua obra, respaldando, assim, o estabelecimento do texto crítico. Além disso, ao trazer à tona essas fontes, o filólogo mostra o testemunho da representatividade da escritora no âmbito intelectual, histórico e cultural do seu tempo. Des-

se modo, um arquivo particular tem um sentido monumental e histórico, guardam-se as memórias do seu titular e as memórias de sua época para as gerações futuras, contando-se muito mais do que se imagina.

Desse modo, há no arquivo particular, certamente, uma intenção autobiográfica, pois ao serem catalogados seus rascunhos de trabalho, suas cartas, fotografias, documentos, o sujeito arquivado mostra a imagem que tem de si e como deseja ser visto pelos outros. Por isso, arquivar-se é “uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÉRES, 1998, p. 11).

Nessa perspectiva, os bastidores da criação madyana são levados ao conhecimento do público por meio da leitura e da análise de seus rascunhos que revelam o que o texto definitivo não consegue mostrar: como ela desenvolveu o projeto do seu livro, e como se deram os movimentos da sua escrita – os recuos, as indecisões explícitas nos borrões e nas anotações marginais – que vão demonstrar o fulgor, a paixão do processo de construção de sua obra. Tudo era retrabalhado, filtrado, reescrito, repensado, até chegar ao que ela consideraria perfeito para ser apresentado ao público.

3. *Os manuscritos arquivados de Mady Crusoe*

Não se pode falar do arquivo particular da escritora Mady Crusoe, sem falar de seus manuscritos literários. A noção de manuscrito que norteia esse estudo vai além daquela do texto escrito à mão, pode ser o datiloscrito ou todo e qualquer documento controlado pelo autor. O manuscrito é aqui compreendido como o original, o documento primário. Desse modo, o original deve ser entendido como o texto escrito pelo autor ou controlado por ele. O original pode ter a forma de um manuscrito, um datiloscrito autógrafo, ou um impresso revisado pelo autor (quando assim acontece) e publicado sob a sua responsabilidade. Conforme Almuth Grésillon (2007, p. 55) o manuscrito “antes de tornar-se objeto de conhecimento, é primeiramente um objeto cultural”, que “testemunha o labor do escritor” bem como a sociedade em que foi construído.

O crítico ao se debruçar sobre os papéis da escrita de Mady Crusoe pode ter uma ideia muito clara de como se deu o processo de criação de seu livro *Pedaços de Vida*. Notam-se nesses papéis avulsos e cadernos, já amarelados e vítimas da ação dos fungos, as vacilações, rejeições, emendas, interpolações que configuram a gênese do seu livro. Constitu-

em expressivo material para o trabalho da crítica textual e da crítica genética, já que se trata de uma obra com um percurso de criação bem registrado, com muitas anotações sobre o projeto do livro, sobre a escolha do título e a organização cronológica dos textos que escreveu vida a fora. Ela cita até o nome de quem deveria consultar sobre a organização dos elementos pré-textuais do livro, e faz anotações à margem dos textos sinalizando que já havia passado a limpo, e também faz anotações saídas de dicionários.

Além desses papéis avulsos e cadernos, há no arquivo, em pastas-catálogo, recortes de jornais da época que apresentam textos assinados pela autora, a maioria deles com pseudônimos, quais sejam: Madame X, Mariza, Amy. Há, também, o datiloscrito, do livro *Pedaços de Vida*, primeira versão integral do livro, mas falta nele o poema Nazaré Primavera. Desconfia-se que esse poema foi esquecido pela autora ao datilografar e posteriormente foi enviado à editora em folha avulsa, manuscrita, para ser acrescentado ao livro.

Há, portanto, cinco campanhas visíveis de escrita do livro: (i) páginas avulsas manuscritas dispostas em catálogos sem a preocupação com a ordenação cronológica e sem data da criação, junto a recortes de jornais em que o texto foi publicado; (ii) um caderno em brochura com textos manuscritos apresentando algumas rasuras, substituições, emendas, acréscimos de palavras nas entrelinhas; (iii) um caderno espiral com textos passados a limpo que se fazem presentes no livro impresso – nota-se no canto superior direito das páginas dos cadernos e até das folhas avulsas a palavra *já*, escrita pela autora indicando que o texto já havia sido revisado ou passado a limpo; (iv) um datiloscrito encadernado com todos os textos do livro, com exceção do poema Nazaré Primavera, com correções autógrafas; (v) a obra impressa.

Pode-se inferir pelas cores da tinta das canetas utilizadas, que nas fases de correção Mady Crusoé foi fazendo alterações em ocasiões diversas, retirando excessos, fazendo ajustes, acrescentando ornamentos, de forma a tornar seus textos mais atraentes.

Apesar de a grande maioria dos escritores não escreverem sobre os caminhos da sua escrita, os textos preservados em seus arquivos particulares são testemunhos da árdua e solitária luta que se trava nos balbucios do texto e que, comumente, não chegam ao grande público. A observação das muitas versões de um mesmo texto da escritora em estudo traz a constatação de que há textos e não um texto.

Aos olhos do filólogo, um documento diz mais do que o texto final do autor. Para Duarte (1997, p. 11), por ser o manuscrito “veículo da transmissão da escrita de conhecimentos” ele “não pode ser desligado da História e deverá ser encarado numa relação íntima com a evolução dos valores sociais e culturais” (DUARTE, 1997, p. 11).

4. Autobiografia material da escritora: cartas e fotografias

Toda a variedade material de escrita de Mady Crusoé localizada em sua residência, que abrange os cadernos, os papéis avulsos, os datiloscritos, as cartas, os documentos pessoais e as fotografias, compõe o que se poderia chamar de “autobiografia material” (SANCHES NETO, 2011, p. 74) da escritora. A intervenção de um crítico faz com que a autobiografia seja ordenada, reescrita, dada a ler. Assim, conservar e transmitir os conteúdos desse arquivo vai além de ordenar os papéis, de digitalizá-los, mas fazer com que ele se torne ativo, possibilitando outras leituras.

Ao abrir as gavetas do arquivo madyano, percebe-se que a autora produzia em diversos ambientes: em viagens rápidas, no horário de intervalo do trabalho formal como professora ou delegada escolar. Seu arquivo demonstra que ela era uma colecionadora de anotações, veem-se os retalhos da sua escrita, imagens avulsas de sua convivência familiar, de suas memórias, das suas relações sociais bem registradas em algumas cartas que recebeu, nos rascunhos dos discursos que proferiu em cerimônias em sua cidade e nas anotações no verso de suas fotografias.

No arquivo da escritora em estudo encontram-se materiais colhidos de leituras feitas, como o caderno em que ela escreveu poemas de autores diversos da literatura brasileira e deu de presente ao seu esposo, o seu arconte, aquele que pacientemente cuidava do seu arquivo, recortava e catalogava textos que a esposa publicava em importantes jornais baianos, quais sejam: *O Conservador*, *A Tarde*, *O Imparcial*.

Quanto às cartas presentes no arquivo, algumas podem ter se perdido ao longo dos anos, outras podem ter ido parar no lixo em algumas arrumações; já outras foram conservadas e arquivadas e ajudam a apresentar a autora e sua obra, certamente em razão do conteúdo contido nelas.

A carta, como assegura Wander Melo de Miranda (2011, p. 119), “é um espaço cultural privilegiado”, pois “pelo gesto mesmo da escrita,

age sobre aquele que a envia, bem como age, pela leitura e releitura, sobre aquele que a recebe” (MIRANDA, 2011, p. 119). As cartas endereçadas a Mady Crusoé, podem ser separadas em dois grandes blocos: as cartas que recebeu na juventude quando era interna numa escola em Salvador, todas de sua mãe Elisa, e as cartas que dão conta da recepção da sua obra *Pedaços de Vida* (1993). Ao longo dos anos, essas cartas assinalam um tempo que não volta mais: a presença de sua mãe, as relações de amizade, a contribuição generosa dos seus leitores para a recepção crítica de sua obra.

Em carta, datada de 12 de março de 1928, a mãe de Mady Crusoé, Elisa, conta-lhe novidades, fala-lhe do agravamento de sua saúde e dá-lhe, mãe zelosa, conselhos referentes aos estudos e ao comportamento no colégio em regime de internato em que estudava na capital baiana: “Você não perdeu nada em não sahir pelo Carnaval, minha filha!.. [...] Peça a N. Senhora que se compadeça de mim, e estude muito é o que quero que V. pense, mais não em festas e passeios” [...] (FERREIRA, 1928, f. 1).

Vale a pena a citação de um longo trecho de uma carta enviada pelo padre e escritor Edmilson Ribeiro, quando lhe escreveu a 9 de novembro de 1993, da cidade de Natal no Rio Grande do Norte. Nela registra as impressões sobre o livro *Pedaços de Vida*, uma recepção crítica da obra, ao ressaltar o trabalho da autora no cenário cultural do Recôncavo Baiano:

Nada é mais gratificante em Nazaré do que ter a amizade de sua família. Nada é mais revelador do que sentir a *finesse* do seu tratamento humano quando se subia ao Monte Belo para alguma comemoração ou mesmo nos contatos na Igreja, Rotary ou mesmo Colégio Estadual. [...]

Fiquei encantado com a publicação de *Pedaços de Vida*, pois nele há um filtro especial de alguém como você Mady, que é capaz de traduzir com palavras doces até os tempos amargos, mas deixar ficar a Nazaré soberba, a folgazã de outras eras, onde a sociedade primava na cultura e no respeito aos valores morais da cristandade. Você soube filtrar de uma maneira meiga aquilo que ninguém destrói, nem acaba num povo, o seu orgulho, a sua história. Aquilo que parece velharia em Nazaré é a história do Recôncavo, contada em lendas, mas com pitadas de realismo, porque às margens do Jaguaripe, um povo se manteve coeso na tradição e na fé dos seus ancestrais. [...] (RIBEIRO, 1993, f. 1).

O tom confessional da carta faz dela um espelho. Nela, o sujeito se desvenda. “Escrever é mostrar-se, fazer-se ver e fazer aparecer a própria face diante do outro” (MIRANDA, 2011, p. 119). Nas muitas cartas localizadas no arquivo, retratos da escritora e do seu ambiente familiar

são delimitados, têm-se momentos da sua juventude e dos últimos anos de sua vida.

Além de cartas, há muitas fotografias misturadas aos textos, são muitas imagens de comemorações em família, imagens do padre Getúlio, seu padrinho e pai adotivo, imagens antigas da cidade de Nazaré, imagens do lançamento do seu livro em Nazaré e em Salvador. As fotos narram momentos importantes da vida da escritora e quase todas apresentam no verso uma descrição e a data de quando foram feitas. É a fotografia um pequeno arquivo. Na imagem-arquivo a memória dos familiares é ativada, não há como eles esquecerem o que significaram aqueles momentos congelados na imagem; ela traz a lume a memória. Assim o conjunto das fotografias são lugares de memória por excelência.

Desse modo, o documento não é inocente, nem tampouco é organizado de forma aleatória no arquivo. Ele “é o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época e da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio” (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

5. *Considerações finais*

O presente trabalho descreveu brevemente o arquivo particular da escritora Mady Crusoé. Defende-se que o espólio de um escritor não é para ficar em gavetas. Mas também não basta arrumar, e digitalizar seus manuscritos, é necessário ler o arquivo, interpretá-lo, dá-lo a ler. Nenhum escritor pode ter como destino permanecer engavetado. O que para muitos são papéis velhos, pode ser transformado em um valioso bem público, patrimônio cultural de uma comunidade. E como bem público, o arquivo pode promover, ainda mais, a obra e a imagem do escritor, além de possibilitar investigações teóricas, críticas e históricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Revista Estudos Históricos*. Vol. 11, n. 21, 1998, p. 09-34.

BORGES, Rosa; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Filologia e edição de texto. In: BORGES, Rosa et al. *Edição de texto e crítica filológica* Salvador: Quarteto, 2012, p. 15-59.

DUARTE, Luiz Fagundes. Manuscritos: para que servem. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, n. 20, set./1997, p. 11-20.

FERREIRA, Elisa Carvalhal. [Carta] 12 de março de 1928, Nazaré, BA [para] MADY. Salvador. 1 f. Fornece notícias de si e de familiares e dá conselhos.

GRESILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética*: ler os manuscritos modernos. Trad.: Cristina de Campos Velho Birck et al.; supervisão: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Edufrgs, 2007.

LE GOFF, J. *História e memória*. Trad.: Irene Ferreira et al. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

MIRANDA, Wander Melo. O apagamento do arquivo modernista. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo (Orgs.). *Crítica e coleção*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

RIBEIRO, Pe. Edmilson. [Carta] 9 de novembro de 1993, Natal – RN [para] CRUSOÉ, M., Nazaré – BA, 1 f. Impressões sobre o livro *Pedaços de Vida*.

SANCHES NETO, Miguel. Autobiografia material. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo. (Orgs.). *Crítica e coleção*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SANTOS, Zeny Duarte de Miranda Magalhães dos. *Arranjo e descrição do espólio de Godofredo Filho*: processo de criação de uma tese de doutorado. Salvador: Instituto de Ciência da Informação, 2005, 230 p.

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA REDE SOCIAL:
UM OLHAR SOBRE
O “MANUAL PARA ENTENDER AS MULHERES”**

Carolina Sena de Meneses (UFRB)
carolina_msena@hotmail.com

1. Introdução

O presente artigo fará uma análise sobre a escolha lexical de um *post* que tematiza a mulher e se alguns comentários gerados por este geram implícitos que podem caracterizar um discurso machista, sexista encontrado na mídia. Assim, verificar a possível articulação com o estereótipo sobre a mulher no que se diz respeito à manutenção das relações sociais.

Um debate que vem ganhando força nos diversos espaços sociais é sobre a imagem da mulher na mídia, no que se refere a seu comportamento, seu jeito de andar, vestir e no que tange à linguagem, a sua escolha lexical. Tomando a premissa de que “comunicação é poder”, podemos perceber que a veiculação de falas nos meios de comunicação já nascem carregadas de diversos aspectos históricos, políticos e teóricos. Deste modo, não podemos esquecer-nos do jogo de reflexo entre mídia e sociedade, veiculando aspectos que possivelmente se encontram enraizados em nossa cultura.

Dentre estes aspectos estaria a imagem da mulher, suas falas e sua relação com outros sujeitos da sociedade, mais especificamente os homens. Atualmente com o desenvolvimento de novas tecnologias e a ampliação de novos sites de relacionamentos, está sendo dados a esses novos sites um caráter peculiar na manutenção das relações sociais, um exemplo a ser observado neste trabalho é o *facebook* (doravante FB).

O interesse da pesquisa está em observar as práticas de funcionamento do *FB*, no que diz respeito à divulgação de *posts* e as relações de gênero com o auxílio do suporte teórico- metodológico das noções em análise do discurso e seus fundamentos em articulação com a noção de gênero.

2. *O funcionalismo em linguística*

Nesta seção será feita uma abordagem sobre o funcionalismo em linguística com base nos estudos realizados por Neves (1997). A autora no texto discute conceitos específicos das teorias funcionalistas, trazendo uma visão geral da gramática funcional, o funcionalismo e a Escola de Praga, entre outros aspectos.

Em uma visão mais geral sobre a “teoria da organização gramatical das línguas”, por meio de crenças que resultam na interação social, a gramática funcional vem a considerar que a capacidade dos indivíduos, não está apenas em codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar tais expressões de forma satisfatória. Neves (1997), em seu texto, vai explorar questões como: “competência comunicativa”, referindo-se ao trabalho de Hymes, que acrescenta ao processo tradicional o uso social apropriado da linguagem (1974) e a Escola Linguística de Praga.

A Escola Linguística de Praga apresenta os estudos mais representativos referentes ao funcionalismo, trata-se do grupo de estudiosos que começou a atuar antes de 1930 e o seu primeiro ponto de contato é a rejeição da dicotomia entre competência e uso, que é à base da teoria chomskiana.

A visão funcionalista da Escola de Praga, segundo Ilari (1992), está na definição de língua, vista como um “sistema de meios apropriados a um fim” (*Thèses*, 1929; *apud* ILARI, 1992, p. 25), e um “sistema de sistemas” (ILARI, 1992, p. 24), já que a cada função corresponde um subsistema.

De acordo com estas considerações encontradas no texto (*op. cit.*), podemos afirmar que a Escola de Praga nos reporta a uma noção de regularidade, apropriados ao uso da língua, os subsistemas estão ligados à frase que é reconhecida como uma unidade possível de ser analisada, de acordo com níveis morfológico, sintático, fonológico e também comunicativo abrigados na semântica e na pragmática. A língua é concebida como um instrumento de interação social, que tem como objetivo estabelecer a comunicação entre os usuários, considerando a função da expressão linguística dentro da comunicação.

Sendo assim, podemos compreender que o sistema da linguagem pode nos permitir estudá-la sob seu aspecto formal, levando em conta os influxos externos e internos da linguagem. Como iremos observar em a-

nálise do discurso, desde sua trajetória histórica até se configurar como um campo de estudo, que irá se interessar pelo discurso, mas sem ignorar contribuições da linguística e da gramática normativa.

3. *Fundamentos da análise do discurso: breve percurso*

Esta seção faz uma revisão acerca do surgimento da AD com base na leitura de Brandão (2003), que observa no capítulo intitulado: *Análise do discurso: um itinerário histórico* que a AD, originada nos anos de 1970, tem como principal característica analisar o discurso, ou seja, a interação entre uma enunciação.

Segundo a autora, na primeira metade do século passado a linguística tinha como papel oferecer as ciências humanas um modelo fonológico, “uma espécie de passaporte”. Porém, o paradigma estruturalista determinado pelos padrões cartesianos e saussurianos foi colocado em questão, revendo o que se considerou “domínio da fala”. Emergiram-se assim várias inquietações, no sentido da busca de introduzir aspecto histórico. Rememorando as dicotomias estabelecidas por Saussure, que eram noções de “fala” e “diacronia” e para construir o objeto da linguística a de “língua” e “sincronia”.

Para Brandão (2003) estas ciências estavam buscando definir o campo da ciência sincrônica da língua e para Saussure os termos complementares de conceitos de base (diacronia, fala) pertenceriam a um campo científico específico, onde outro campo da linguística estaria responsável. Com isto, se desenhava dois objetos científicos diferentes, sendo um de uma “linguística da língua” observada por Saussure e outro de uma “linguística da fala” que seria explorada por outro campo.

Apesar da língua e da fala serem reconhecidas como “recortes de um mesmo objeto”, Saussure irá se interessar pelo campo da língua devido a sua categorização e sistematicidade. Desta maneira, podemos perceber a sua filiação teórica e segundo a autora do texto, esta visão seria “organicista da língua determinada por um enraizamento ideológico próprio ao cartesianismo vigente”.

Nesse modelo o uso livre é colocado como anterior à linguagem e a mudança de sistema estável da língua é inconcebível. Portanto, os conceitos de fala e diacronia são excluídos.

Os estudos linguísticos para Brandão (2003) foi durante muito tempo dividido pela oposição língua e fala, que posicionou uma “linguística da língua”. Pois, reconhecendo que a linguística limitasse seus estudos ao uso interno da língua, viu-se que não daria conta de seu objeto, era preciso o reconhecimento da dualidade da linguagem, seu caráter formal atravessando por aspectos históricos e sociais, que deslocam os estudos linguísticos. Com isto, os estudiosos passam a compreender a linguagem, para além da língua, como um sistema neutro, mas como também em uma instância fora do estritamente linguístico.

3.1. Uma teoria do discurso

Existem diversas maneiras de estudarmos a linguagem. A linguística é uma delas, por meio da qual se reúnem fundamentos sobre a língua enquanto signo ou sistemas de regras formais.

Vale ressaltar que gramática e língua possuem significados diferentes chegando a diversos estudos ao se tratar especificamente da língua, considerando várias formas de dizer. Em função destas reflexões iniciou-se então o interesse pela linguagem, em um caráter que é peculiar por ser proposto pela a análise do discurso.

A palavra discurso etimologicamente trata-se do curso, percurso, movimento. Sendo assim interessa a este estudo a prática da linguagem, buscando compreender como a língua faz sentido, enquanto trabalho simbólico, que constitui o homem e sua história.

Não se trata da língua fechada, mas com o discurso que é considerado um objeto sócio-histórico em que se articula a linguagem e a sociedade por uma relação contínua e constitutiva, que corresponde ao foco primordial da análise do discurso.

Desta maneira, a análise do discurso critica a prática das ciências sociais e da linguística, buscando reflexões sobre como a linguagem materializa ideologias e como esta se manifesta nas relações sociais entre os sujeitos.

3.2. O discurso

Segundo Foucault (1988, p. 30), um discurso pode ser compreendido a partir do domínio extenso e definido de enunciados sejam eles fa-

lados ou escritos na sua “dispersão de acontecimentos” e na “instancia própria de cada um”. Um discurso compor-se-á de enunciados que irão distinguir-se-ão dos diversos objetos, sendo estes por sua vez capturados por instâncias em que o discurso se desenvolve, sendo estas: instancia de delimitação (espaço criado pelos interdiscursos) e pelas grades de especificação (oposições internas).

Durante a enunciação é o discurso que torna possível um conjunto de enunciados e delimita um campo que o sujeito estará submetido. A ideologia será um meio de veiculação das ideias do sujeito a partir das diferentes faculdades como: à vontade, o juízo, pensamento e a memória.

Todas as maneiras de ideologias se convergem, pois a própria linguagem possui neutralidade onde os espaços são “jogados” e a relação entre espaço e os objetos corporificam as ideologias. E neste espaço do discurso que podemos afastar o lugar do sujeito e efetivar seus enunciados, caracterizando o discurso como algo ideológico composto por lugares e relações.

O que nos leva a perguntar: qual o lugar do sujeito? Ou, de maneira foucaultiana qual é o *status* do sujeito que têm o direito da fala aceita ao proferir um discurso? Para isto é preciso que se defina competência, saber, inscrição no discurso (autorização da fala) e a individualização dos personagens o que representa a função da análise das modalidades enunciativas.

A cerca disso entramos em uma tensão entre o espaço e o lugar do sujeito na definição ideológica de discurso, onde a posição é condicionada pelo lugar. Tal posição nos refere ao lugar de onde se constroem enunciações particulares ou não, é o tema dos personagens, dos atores sociais e dos movimentos de grupos.

4. O estereótipo na mídia

Segundo Rabaça & Barbosa (1987, p. 247-8), a palavra *estereótipo* pertence originalmente ao vocabulário da editoração gráfica. Referindo-se a uma chapa de chumbo fundido que traz em relevo a reprodução de uma página que permite a sua reprodução e outros exemplares.

Estendendo os nossos olhares, o estereótipo pode ser considerado como uma opinião pronta, uma ideia ou expressão muito utilizada, um lugar-comum ou clichê. Representando um signo que reduz o sentido, o

estereotipo pode ser considerado como uma estratégia discursiva do sujeito durante a enunciação no discurso.

O discurso das redes sociais, por exemplo, veiculam imagens que por vezes, validam os estereótipos do senso comum, por exemplo: o estereotipo da Mãe/Mulher perfeita, da beleza feminina, da mulher chique que usa roupas da moda, cremes para rejuvenescer, entre outros. O que está em jogo é a representação da preocupação que se submetem as mulheres a normas, padrões e ideário de mulher.

De acordo com estes exemplos e compreendendo o poder do estereotipo, podemos perceber que eles são muito mais amplos e que se articulam com conceitos modernos, que são acionados em diferentes redes sociais, meios de comunicação e muitas vezes se revestem numa enunciação passional que retomam figuras, linguagens que são resgatadas por valores antigos, o que fornece ao estereotipo uma noção de mito e seu uso se revalidada ao assumir valores da cultura.

E é sobre este viés que esta pesquisa irá se interessar, sobre o discurso veiculado na rede social e fará a análise de algumas frases encontradas no *post*: “Manual para entender as mulheres”.

5. Análise do “manual para entender as mulheres”

A análise a seguir tratará dos estereótipos de do(s) discurso(s) presentes em torno de um *post* no *facebook*, que é uma rede social e dos comentários dele resultantes.

Os estudos sobre linguagem e gênero tem se preocupado em observar o uso da linguagem, oferecendo diversas hipóteses de estudo para estes campos, tendo em vista o papel das relações de poder.

O *post* contendo frases ditas femininas, estaria articulando a representação da mulher por elementos verbais e outras questões como as de estereótipos, gênero e relações de poder que não contem de maneira explícita, mas que ao ver desta análise reforça elementos que estão enraizados no interior de nossa sociedade e que podemos encontrar por exemplo, nos comentários em torno do “manual para entender as mulheres”.

Seguem abaixo o *post* e os comentários gerados:

MANUAL PARA ENTENDER AS MULHERES:

- **HUM** = TÔ COM CIÚMES
- **SEI** = NÃO ACREDITO EM NADA DO QUE DISSE
- **TÁ** = PARA DE FALAR
- **NÃO É NADA** = TÁ TUDO ERRADO, TEM ALGUMA COISA
- **NÃO FALA COMIGO** = PEDE DESCULPAS AGORA
- **ESQUECE** = NÃO ADIANTA, NÃO VAI ENTENDER
- **ENTÃO VAI** = NÃO VAI DE JEITO NENHUM
- **DE BOA** = COM RAIVA
- **SAI DAQUI AGORA** = SE SAIR MORRE
- **NÃO PRECISA VIR NA MINHA CASA** = VEM JÁ
- **FAÇA O QUE QUISER** = SE FIZER JÁ ERA
- **NÃO** = SIM
- **SIM** = TALVEZ
- **TALVEZ** = NÃO

Podemos observar entre os comentários abaixo, que algumas mulheres também concordam que o “Manual” traz comportamento/linguagem dita feminina e no que se refere a linguagem utilizada pelas mulheres podemos perceber um visão estereotipada que ganha um lugar na sociedade como prática linguística e social.

Retomando os autores que embasaram nossa discussão teórica, com efeito de observar as relações entre masculino e feminino, considerados pela sociolinguística como pressupostos, que nos permite compreender que os “relatos sobre identidades de gênero” são produções linguísticas carregadas de estereótipos.

<p>Lamartine Lucio Duarte Moreira putz!!!! 16 de Novembro de 2011 às 15:32 · Curtir</p>
<p>Carlos Novaes muito bom 17 de Novembro de 2011 às 14:07 · Curtir</p>
<p>Thiago Negrão mesmo assim é difícil entender mulher rsrsrsrs 17 de Novembro de 2011 às 20:18 · Curtir · 🔄 1</p>
<p>Flavio Alvarez hahahaha. 19 de Novembro de 2011 às 18:59 · Curtir</p>
<p>Luciene Almeida É ESSE MANUAL DISSE TUDO EMMMM....RSRS...RIRI PIOR QUE ASSIM MESMO QUE FUNCIONA. 22 de Novembro de 2011 às 00:00 · Curtir</p>
<p>Jonathan Bruno kkkk tudo verdade!!! 22 de Novembro de 2011 às 07:14 · Curtir</p>
<p>Sandra Bobrovski tudo tudo verdade kkkkkk 23 de Novembro de 2011 às 07:22 · Curtir</p>
<p>Werikles Freitas tudo verdade 23 de Novembro de 2011 às 17:46 · Curtir</p>
<p>Negresco Krs Pikadilhas KKKKKKKKKK PODE CRER É ASSIM MSM...PORISSO Q EU NEM DESCLUTO MAIS...DXO FALANDO... 24 de Novembro de 2011 às 12:32 · Curtir</p>
<p>Fábio Rodrigo Carvalho Nossa e o pior é que elas (a maioria) concordam que é assim mesmo... vão se tratar, interna agora! 25 de Novembro de 2011 às 16:47 · Curtir</p>

Considerando toda a luta feminista em prol da garantia dos direitos da mulher, na educação, na política, no mercado e na própria esfera do lar, podemos perceber que é ainda em alguns espaços de rede social que se (re)produzem diferenças sociais entre homem e mulher.

Se o *post* apresentado é feito a partir de uma estrutura social, estabelecendo diálogos com questões que se encontram fora do próprio texto, este se baseia em normas encontradas na sociedade e no momento em que circula por meio dos veículos de comunicação, estabelece diálogos com outros textos, (re)afirmando e (re)produzindo padrões, normas e regras de fala.

Na teoria *queer* pós-moderna, inaugurada por Butler, [...] a dêixis é por si mesma um princípio constitutivo da linguagem: as palavras não estão ligadas em e por si mesmas; esse significado é construído no discurso. (LIVIA; HALL, 1997).

A linguagem é tida como suporte de “dominância masculina”, mas em contrapartida é através da linguagem que as mulheres resistem e geram outros modos de dizer sobre o mundo e sobre as próprias mulheres.

6. Considerações finais

Alcançando os objetivos desta pesquisa em constatar que através do “manual para entender as mulheres”, se encontra um discurso que ganha lugar ao ser explorado nas redes sociais de comunicação virtual.

Analizamos a construção discursiva do *post* por meio de um breve percurso dos fundamentos da análise do discurso, a construção do estereótipo na mídia e de conceitos propostos em análise do discurso.

Com base nos estudos realizados, concluímos que os estudos sobre gênero pode ser considerado como uma categoria de análise que revê teorias e representações dos diversos femininos que são construções histórico-sociais, (re)pensa as questões culturais como instrumento de desigualdade, onde o masculino detém do papel preferencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, H. H. N. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, Helena B. C.; ATIK, M. Luiza G. (Orgs.). *Língua, literatura e cultura em diálogo*. São Paulo: Mackenzie, 2003.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Orgs.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.

SARFATI, Georges-Élia. *Princípios da análise do discurso*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

SIGNORINIR, Inês; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

RELIGIÃO MUDIATIZADA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO “RISO”

Catiane Rocha Passos de Souza (IFBA/UFAL)
cati-rocha@ig.com.br

1. Introdução

Na “espetacularização” da religião os meios não são apenas instrumentos, determinam também o dizer e seus efeitos de sentido. Os programas evangelísticos se formulam pela necessidade de sua veiculação na mídia. O discurso religioso que se produz nas condições determinadas pela televisão tem em sua formação uma heterogeneidade constituinte e fundadora de tendências cada vez mais presente, como o humor e suas manifestações, na materialidade opaca em que se anuncia. Opaca pela naturalização em que são percebidos: a TV enquanto meio de comunicação, o discurso da religião, que prega a salvação, e o humor, que, em geral, provoca o risível numa aparente brincadeira.

Buscando refletir sobre o processo de midiática da religião procuramos reconhecer, em nosso trabalho, o riso como materialidade discursiva, pois produz efeitos que operam nos movimentos de transformação e de manutenção dos sentidos que circulam socialmente. Assim, objetivamos, com a análise, compreender os efeitos de sentido das imagens que focalizam “o riso” nas práticas religiosas midiáticas.

Para análise, selecionamos imagens que focalizam “o riso” recordadas de sermões do Programa de TV Vitória em Cristo, do Pastor Silas Malafaia, vinculado à Igreja Assembleia de Deus, maior representação nacional do movimento pentecostal. O programa é exibido diariamente, em diversas emissoras de TV, entre as quais está o canal aberto Rede Bandeirantes de veiculação nacional. A representatividade do Programa Vitória em Cristo (doravante PVC) no meio evangélico se pauta no histórico de 30 anos ininterruptos na televisão brasileira, com transmissão para redes internacionais nos últimos dois anos.

Nossa leitura pauta-se nos pressupostos teóricos da análise do discurso de fundamentação pecheutiana que nos aponta subsídios no gesto interpretativo das práticas discursivas. O quadro teórico dessa filiação nos interessa pelo caráter político no tratamento das questões da linguagem, atreladas ao materialismo histórico e à psicanálise, diante da possibilidade de relacionar a determinação de classe e o inconsciente na for-

mulação de uma teoria do sujeito constituído pela ideologia. Ao tratar do riso pelo viés da discursividade, nos atentamos principalmente nas suas condições de produção.

2. *Os efeitos de sentidos do riso: religião e “graça”*

O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. (ORLANDI, 2007, p. 102)

Fazer “graça” não caracteriza o espaço religioso. Tradicionalmente espera-se rir no circo, na feira livre, nas festas. Ninguém vai à igreja com a expectativa de dar risadas. É o que se pensa até hoje, pois a reflexão é o que se espera na missa, no culto, nos rituais em geral. E para a reflexão se exerce o silêncio, a meditação, como ausência de linguagem humana para manifestação da voz divina, “a ideia de que Deus fala somente quando a criatura se cala passou a ter claramente o sentido de educar para uma *ponderação* serena da ação, orientada por um cuidadoso exame de consciência individual”. (WEBER, 2004, p. 135)

O silêncio como exercício de meditação que eleva a espiritualidade se instalou em toda a história da igreja cristã. O silêncio, nesse caso, é um sacrifício, um esforço do corpo para ultrapassar a matéria e penetrar na dimensão espiritual, assim, acredita-se que o ser humano preza primordialmente a fala ou qualquer som como forma de significação. Para Orlandi (2007), o silêncio não é ausência, além de ser fundador de todo sentido, ele significa.

O silêncio é necessário para a existência da religião. Segundo Orlandi (2007, p. 41), é no discurso religioso que Deus representa a onipotência do silêncio, ou seja, no silêncio de Deus revela-se o dizer da religião. O silêncio de Deus, portanto, é fundador dessa prática. No entanto, não é apenas o silêncio de Deus que se faz necessário para o discurso religioso, é preciso silenciar os sentidos que se opõem à “verdade religiosa”, os sentidos que geram dúvidas e questionam a fé, por isso é autoritário e tende à monossímia.

A imposição do silêncio, naturalizado como exercício para a santidade, é concretizada nos votos aceitos na clausura e em outras situações, não se distancia da política do silenciamento que se instaura na re-

ligião. Convém citar algumas práticas dessa política, a excomunhão⁸⁸, a disciplina⁸⁹ e outras ações que servem ao disciplinamento dos comportamentos, das atitudes e dos sentidos.

2.1. O riso: adesão ao humor no discurso religioso

O homem é um “animal que ri”, mas o riso não é uma função biológica, própria da natureza animal humana, assim como a linguagem ele é desenvolvido simultaneamente ao processo de socialização e produz efeitos de sentido. O riso é compreendido como natural e espontâneo, no entanto, não é bem assim, é um signo não linguístico e, como tal, muito significativo. Contudo, uma tarefa muito complexa, e próxima ao impossível, é a interpretação do riso do interlocutor como gesto de aprovação, de admiração, de crítica, de zombaria, de constrangimento, não se sabe exatamente o sentido de um riso.

Esse caráter polissêmico do riso pode ser o que justifica o controle dessa manifestação nas religiões cristãs. Ao citar passagem do diário de Vingren⁹⁰, em que o pastor relata experiências com risos na manifestação pentecostal, Alencar (2010, p. 153) interroga: “Este fenômeno intrigante das ‘manifestações’ (ou crises?) de riso que Vingren comenta reiteradas vezes, aparece apenas em sua biografia e, com o tempo, desapareceram da liturgia assembleiana. Por quê?” A pergunta do autor não obteve respostas em sua pesquisa nem nas entrevistas realizadas. Conter o riso na liturgia religiosa é algo visto como necessário, mas não se publicam as razões desse silenciamento.

Para evitar o riso, se estabelece o controle daquilo que o causa, ou seja, evitou-se, na religião, o que provoca o riso. Uma das principais maneiras de provocar o riso é o humor, que inclui o texto, os gestos, a entoação da voz, e vários outros elementos.

⁸⁸ “Pena eclesiástica que impede o fiel de participar dos sacramentos e de usufruir outros bens espirituais proporcionados pela igreja.” (XIMENES, 2000).

⁸⁹ É como se denomina a “excomunhão” nas igrejas evangélicas. Esse tipo de ação pode ser temporário, varia entre um, três ou seis meses a depender da infração cometida; ou pode ser definitiva, após um processo, quando se anuncia a exclusão do rol de membros da igreja.

⁹⁰ Missionário sueco que viveu vinte e dois anos no Brasil, um dos fundadores da Assembleia de Deus no país.

Como o “fazer graça”, muitas vezes, é significado pejorativamente, depreciativo, inferiorizado, “palhaçada”, não se trata, no discurso religioso, como “humor” o fenômeno que o atualiza. Para percebermos como isso funciona, observemos os enunciados abaixo retirados da seção Entrevista publicada na Revista Fiel, maio de 2012, p. 14:

Com seu jeito peculiar de falar, Pr. Silas Malafaia revela em entrevista como construiu um Ministério expressivo.

O estilo franco, direto, questionador e nada legalista é uma das principais marcas de um servo de Deus que tem sido incansável em sua missão de propagar o evangelho ao Brasil e ao mundo.

As expressões “jeito peculiar de falar”, “estilo franco, direto, questionador e nada legalista” se referem ao que faz expressivo o ministério, ou seja, a pregação do Pastor Silas Malafaia. Em especial, o sentido de “nada legalista” nos chama a atenção, visto que o termo “legalista” é a adjetivação daquele que possui apego às leis e normas, assim “nada legalista” seria aquele que não respeita as leis e as normas, o que é considerado inaceitável a um homem público, modelo de crente, representante legal de uma igreja tradicional.

O efeito pretendido na utilização dessa expressão não é o que se apreende referencialmente em relação às leis judiciais ou normas sociais, pois as leis e normas que não são respeitadas ou seguidas, nesse caso, se associam ao estilo da oratória do pregador, ao jeito de falar que se distingue o tornando peculiar. Mas se distingue por quê? Distingue-se do percurso histórico que caracteriza o discurso religioso como formal, autoritário, ríspido. Ser nada legalista, nesse sentido, é pregar com um estilo diferente em relação ao que se espera em uma pregação pentecostal assembleiana.

Nada legalista é não ser convencional quanto ao modo de dizer, mas para não ser convencional numa formação discursiva que se aparenta com fronteiras rígidas exige uma demonstração de aceitação ao diferente, ainda mais em um programa de televisão. Por isso há uma importância, para o PVC, na presença do público no cenário do sermão. A imagem de aceitação ao humor se materializa nas expressões de alegria, o riso, dos presentes naquele contexto imediato.



Imagem 01: Plateia no PVC rindo. Fonte: PVC exibido na TV, em 01/07/11

Os sentidos produzidos nessas imagens que focalizam a plateia rindo provocam ao telespectador dois tipos de efeitos (CHARAUDEAU, 2007, p. 110): “um efeito de realidade, quando se presume que ela reporta diretamente o que surge no mundo; (...) um efeito de verdade, quando torna visível o que não era a olho nu”. A plateia rindo durante o sermão materializa a imagem de que as pessoas estão se divertindo numa igreja, isso então é possível, acontece. Sendo realidade, então, é tido verdadeiro.

Tais efeitos buscam a “credibilidade” necessária para a validade do que está sendo transmitido: humor no sermão religioso pentecostal. O verdadeiro seria o que acontece, a prova visível de uma igreja alegre, satisfeita. Mostrar as imagens significa autenticar, fazer crer que é possível ser crente e não ser infeliz, não ser oprimido. Pelas imagens incontestáveis de risos, nada nem ninguém se opõe à verdade capturada pelas câmeras.

Como um programa de auditório, no qual há o momento dos aplausos, ou programa humorístico, em que há o momento do riso do público, no sermão pentecostal há o momento da participação do público com gritos de “aleluia”, “glória a Deus”, “amém” e outras expressões típicas do culto pentecostal. Esse momento é indicado na fala do pregador com pausa, ênfase em expressões, ou mesmo com apelo à participação do público, com expressões do tipo: “Amém irmão!”, “Dê glória a Deus!”, “Aleluia, irmão!” e outras.

Não há uma exposição espontânea do riso. O riso, assim como as demais manifestações do culto pentecostal, é controlado e só pode, no PVC, servir à verdade que se deseja propagar:

Imerso nessas mensagens (e a mídia é delas uma fonte inesgotável) que repetem certas ideias, o leitor é instado a concordar com aquilo que é dito e a acatar o aparente consenso instaurado pelo riso. Essa é uma das funções do humor, pois o riso entorpece. Para haver a possibilidade da discordância é preciso levantar esse véu das evidências, conseguir localizar de onde vem aquilo que nos faz rir. (GREGOLIN, 2007, p. 23)

Para o crente que se faz obediente não há possibilidade de levantar o véu e enxergar o que faz rir. Nesse sentido, o riso é uma forma de silenciamento, pois, por meio dele, impede que outros efeitos sejam produzidos e que outros discursos sejam sustentados, como nos diz Orlandi (2007).

No PVC, o momento do riso, análogo ao que acontece nos programas humorísticos, são momentos registrados pelas imagens, nas quais as pessoas aparecem rindo e batendo palmas, revelando na aparência gestos de aceitação do humor enquanto silencia outros sentidos.

3. *O riso na resignificação do espaço sagrado*

No Cristianismo, o templo é parte do celestial, considerado morada do Altíssimo, Casa de Deus, portanto, é como se antes de transitar nesse espaço, qualquer homem devesse se santificar. Esse sentido é mantido desde os primeiros templos, pelos registros no Antigo Testamento, quando somente o sumo sacerdote tinha acesso ao santuário, restando aos fiéis frequentar apenas o pátio do templo e somente após a purificação realizada através de sacrifícios de animais. Essa prática se modificou no Novo Testamento, pois, segundo os registros, na morte de Cristo o véu do templo se rasgou de alto a baixo, simbolizando o acesso dos fiéis ao santuário. Mesmo com esse acesso permitido, não se poderia realizar de qualquer jeito, somente mediante as regras postuladas pelos fiéis.

Mais do que simplesmente dinamizar o cenário do programa, as imagens do Programa Vitória em Cristo, em seus diversos planos, retratam um espaço litúrgico distinto daqueles figurados na história da igreja cristã, porque mostra um espaço alegre, pessoas confortavelmente rindo,

interagindo, poderíamos dizer, pelo contexto midiático, se entretendo⁹¹. O que se sabe é que a igreja enquanto lugar de seriedade, no sentido de não permitir atos de irreverência, preencheu a imagem do Cristianismo, no qual o sacerdote, e até mesmo o simples frequentador, não deveria falar alto, fazer brincadeira, jogos ou outros tipos de atividades, visto que a igreja é o santuário, lugar consagrado ao culto, morada do santíssimo, no qual não cabem atitudes mundanas ou profanas.



Imagem 02: Plateia do PVC rindo. Fonte: PVC exibido na TV, em 04/07/11

A diferença do ambiente tradicional da igreja é a dinamização proposta pelo riso, um ambiente, no qual além das falas, palmas, próprias do culto, há o som frequente de risadas, e até gargalhadas, caracterizando um público alegre, feliz, satisfeito, aparentemente compactuando com os sentidos do sermão. Nesses momentos, o foco das câmeras de filmagem busca o registro dessas imagens, o que resulta na dinamização das tomadas nos planos de imagens.

Em décadas atrás, o humor e, conseqüentemente, o riso não seriam associados ao discurso religioso evangélico-pentecostal, principalmente, no momento do culto, como vemos no programa, em que o próprio pastor “anima” a “plateia” e, as imagens registram a manifestação do riso pelo público no auditório, inclusive pelos demais sacerdotes presentes, como também pelo pregador.

⁹¹ Verbo (entreter) de origem latina: inter (entre) e tenere (ter). Os significados de entretenimento estão associados ao divertimento, à distração, ao passatempo associados à cultura das massas populares, por isso é um termo bastante difundido em referências às mídias como a Internet, o cinema, os DVDs, a televisão, os games etc.

O riso como resultado do humor nos sermões é uma materialidade que traz pela memória discursiva significados que historicamente transparecem uma distinção entre o discurso religioso que circula nos templos e o discurso religioso de veiculação midiática.

Ao longo da História da humanidade houve segregação a algumas manifestações do riso que até hoje se traduzem em enunciados do tipo: “homem direito não ri; moça séria não anda rindo pelas ruas, não abra os dentes em público”. Na religião pentecostal conservou-se muito desse pensar, não apenas como evidência de um modelo social de seriedade, mas pela significação do riso como manifestação carnal, alegria do corpo.

São comuns nas igrejas tradicionais os discursos sobre a mortificação do corpo, da carne, para exaltação do espírito, ou seja, se o riso é alegria do corpo, da matéria, respectivamente, a espiritualidade estaria em decadência. Assim, a exaltação ao riso ou a sua condenação revela as mentalidades de uma época, de um grupo e sugere sua interpretação no mundo, tanto como um elemento subversivo, quanto um elemento conservador.

No programa Vitória em Cristo o riso traduz um espaço de alegria do corpo em harmonia com a alegria do espírito, não é raro encontrar momentos de gargalhadas coincidindo com momentos de glorificação e adoração, em alguns até se confundem, como na sequência discursiva (SD) seguinte, no sermão exibido em 25/07/11:

SD:

Tem um monte de mala sem alça na igreja, rapaz! Uns cara chato! (alguém da plateia grita: oh Jesus!)

É, Oh Jesus! Hem! (risos) [público na igreja rindo]

(alguém da plateia grita: Glória a Deus!)

É, Glória a Deus! Não clama não! Sabe, você tolera porque é teu irmão, [pastores no púlpito rindo muito]

Você tolera porque tem que ter comunhão com todo mundo!

Na sequência, as expressões de adoração “oh Jesus e glória a Deus” misturam-se às manifestações de riso e servem também ao humor, pois são significadas como clamor, como se o locutor estivesse clamando a Deus pelo fato de ter que tolerar o irmão “mala”, acentuando a “graça”, o riso. Essa harmonização refaz no imaginário social a imagem do crente enquanto sisudo ou infeliz historicamente postulada, pelos próprios cren-

tes, como distinção ao não crente, e pelos não evangélicos, que interpretam no crente uma vida de abdições do prazer carnal.

O riso, desde a antiguidade, é reconhecido como próprio do homem, para Aristóteles “o homem é o único animal capaz de rir” (ARISTÓTELES, 2005). Na esfera teológica, o riso, em geral, sempre foi censurado sob o argumento de que Jesus não teria rido em sua vida terrena. “O riso é certo gesto social, que ressalta e reprime certo desvio especial dos homens e dos acontecimentos.” (BERGSON, 1983, p. 43)

No espaço sagrado, o riso está no campo semântico do jocoso, do mundano, não do espiritual. Resquílios da igreja medieval: se o riso é inerente ao humano, portanto deve o homem distanciar-se de sua natureza humana para santificar-se, sendo até obrigado, caso necessário.

As imagens no PVC, as quais focalizam as manifestações de riso do público, associam o humor a uma espécie de prêmio exibido socialmente, pois “permite a apreensão de um sentido que a sociedade controla, relegando-o a situações privadas de interlocução ou, se públicas, circunscritas a espaços destinados a isso, como teatros e casas de show, horários específicos de rádio e de TV etc.” (POSSENTI, 2010, p. 51). O espaço do riso é concedido pela igreja nas festas, no carnaval, nas feiras, não sendo admitido no espaço da arte, da filosofia, muito menos no lugar santo, na Casa do Senhor.

Dessa forma, a graça na “espetacularização religiosa”, proposta pela televisão, transforma sentidos normalizados sobre o comportamento litúrgico no espaço sagrado, pois ressignifica uma manifestação que historicamente é reconhecida como marca inerente do humano, portanto do mundano, do profano – o riso.

4. Considerações finais

A mídia sobrevive do espetáculo, do *marketing*, do entretenimento. O Programa Vitória em Cristo (PVC), mesmo representando uma igreja radicalmente tradicionalista, a Assembleia de Deus, se atualiza segundo exige sua manutenção. Para isso flexiona o dizer que aparentemente se suaviza na forma de brincadeiras e jogos de linguagem que provocam o riso/a graça. As condições de produção do discurso religioso no PVC sustentam a emersão do humor, pois as relações imaginárias dos sujeitos permitem o “engraçado” na adoração, ou seja, se o pastor – representante legítimo – porta voz de Deus – faz graça, provoca o riso e ri

também, por que então o servo, submisso e obediente não poderia rir com ele?

A nosso ver, o riso nos sermões do PVC acontece, portanto, como fruto do processo de midiática da religião evangélica pentecostal reproduzindo os sentidos da religião e da mídia, sem, entretanto, provocar sentidos novos. O pastor e os crentes continuam no mesmo lugar legitimado pela religião mesmo quando fazem a graça, mesmo quando riem. O que provoca a graça, ou seja, o riso, não rompe com os princípios da religião, nem com os valores sociais propagados na televisão, mas os reproduzem e os unificam na mesma formação discursiva evangélico-pentecostal.

Compreendemos, então, que os efeitos de sentido do riso no Programa Vitória em Cristo nessa formulação parecem provocar estranhamento, na medida em que associa o dizer da religião com o dizer da mídia que é o dizer do “mundo”, e se é mundano é contra Deus, desaprova a Deus, tanto que até a década de 90 a televisão foi endemoniada pela igreja que a interpretava como mensageira do diabo. No entanto, as imagens do riso do público produzem efeito de realidade e de verdade. Tais sentidos associam-se ao sentido de adesão que silenciam o percurso histórico de não aceitação do riso na religião e da “endemonização” da televisão pelos assembleianos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Gedeon. *Assembleias de Deus: origem, implantação e militância (1911-1946)*. São Paulo: Arte Editorial, 2010.

ARISTÓTELES. Arte Poética. In: *A poética clássica*. Introdução de Roberto de Oliveira Brandão. Tradução direta do grego e do latim de Jaime Bruna. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Trad.: Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. *Dossiê: Comunicação, Mídia e Consumo*, vol. 4, n. 11. São Paulo: novembro 2007, p. 11-25.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

POSSENTI, Sírío. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

REVISTA FIEL, Ano 08. Nº 84. Rio de Janeiro: Ediouro, maio 2012.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Trad. José M. Mariani de Macedo; revisão técnica, edição de texto, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo: Antonio Flávio Pierucci. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

XIMENES, Sérgio. *Minidicionário Ediouro da língua portuguesa*. 2. ed. reform. São Paulo: Ediouro, 2000.

RETÓRICA E ESTILÍSTICA NAS CRÔNICAS JORNALÍSTICAS DE JOÃO DO RIO NO LIMIAR DO SÉCULO XX: IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES

Angélica Lino Moriconi (USP/UNISA)
angelica.moriconi@bol.com.br

1. *Considerações iniciais*

Nos últimos tempos, observam-se trabalhos acadêmicos alicerçados no estudo do gênero discursivo “crônica” que apresenta um caráter híbrido, constituindo-se de características tanto do fazer literário quanto do jornalístico, apresentados em congressos e seminários (nacionais e internacionais), e também em bancas examinadoras para obtenção de títulos de mestres e doutores.

Precursor das ideias em torno dos gêneros textuais, Bakhtin propôs os estudos desses diferentes gêneros a partir de suas superestruturas. Assim, a crônica apresenta características do texto literário, mas também apresenta o aspecto noticioso do texto jornalístico.

Na virada do século XIX para o XX, várias foram as transformações ocorridas na sociedade brasileira: a classe burguesa ascende socialmente, as relações capitalistas se fortalecem e o país caminha definitivamente rumo ao progresso. A imprensa então assume um caráter industrial, ganha relevo na sociedade e estrutura-se comercialmente. Neste contexto, alteram-se suas relações com a sociedade e os jornais abrem-se ao mundo literário, aglutinando jornalismo e ficção. Desta forma, esses textos de caráter híbrido têm sido objeto de importantíssimos trabalhos de diversas ordens, mas poucos objetivaram analisar o estilo dos autores naquele momento, buscando por meio dos aspectos retóricos e estilísticos perceber a construção de identidades e as várias formas de representação do *locus urbanus* e de seus “personagens”. É exatamente por isso que aqui centraremos nosso trabalho.

Buscar-se-á analisar nas crônicas de João do Rio publicadas em *A alma encantadora das ruas* traços do discurso jornalístico e literário. Os elementos do jornalismo por ele introduzidos fazem-no inovador neste âmbito. Assim, a problemática inerente ao estilo do autor será o objeto do trabalho, já que crônica e reportagem, jornalismo e literatura, interpenetram-se em suas crônicas. Buscar-se-á ainda, por meio dos recursos retóricos e estilísticos por ele utilizados, delinear as representações do es-

paço e de seus "personagens", verificando de que forma emergem em seu discurso as identidades do Brasil e dos brasileiros – mais especificamente, do Rio de Janeiro e de seus habitantes à época dessas crônicas.

Segundo nos informa Tânia Carvalhal:

A literatura comparada é uma prática intelectual que, sem deixar de ter no literário o seu objeto, confronta-o com outras formas de expressão cultural. É, portanto, um procedimento, uma maneira específica de interrogar os textos literários não como sistemas fechados em si mesmos, mas em sua interação com outros textos, literários ou não (CARVALHAL, 2003, p. 49)

Observando-se as ideias acima expostas, nosso estudo analisará tanto o fazer literário, quanto o contexto histórico no qual João do Rio se insere, além dos recursos jornalísticos instaurados em suas crônicas, com o intuito de demonstrar a importância e o enriquecimento que essas duas áreas do conhecimento conferem ao estudo deste autor.

Todos sabemos da importância do que se convencionou denominar em Análise do Discurso contexto de produção. Portanto, a travessia pelo contexto histórico da época em que enuncia – o período compreendido entre 1900-1920 – torna-se fundamental, pois João do Rio compõe em seus textos uma espécie de retrato desta época conhecida como a *Belle Époque* carioca. Sob essa perspectiva, suas narrativas abrem-se ainda para a problemática do caráter documental do texto literário uma vez que descrevem o cenário e os costumes das duas primeiras décadas daquele século.

O discurso é uma forma de ação por meio do qual o homem se revela para o mundo e também traz do mundo suas marcas. Assim, o enunciador de nosso objeto de estudo desvela em seu discurso as marcas de sua época ao mesmo tempo em que se revela.

Para Van Dijk (1990) as formas, os significados e a ação encontram-se intimamente ligados. É no discurso que palavras, orações, texto e contexto se relacionam produzindo sentidos, significações. Para ele, a notícia e todo o seu processo de enunciação ligam-se às práticas sociais e às ideologias. Não se pode, pois, prescindir do enunciador enquanto sujeito sócio-histórico: o sujeito influenciado pela ideologia. Em outros termos, há que se considerar o assujeitamento do enunciador. É, pois, a partir desse pressuposto, que analisaremos as crônicas de que trata este trabalho.

2. A literatura e a crônica

Etimologicamente o termo “crônica” está relacionado à palavra grega *chronos* (tempo). Segundo nos ensina Massaud Moisés (2003, p. 101):

Do grego *chronikós*, relativo a tempo (*chrónos*), pelo latim *chronica*, o vocábulo “crônica” designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em seqüência cronológica. Situada entre os anais e a história, limitava-se a registrar os eventos sem aprofundar-lhes as causas ou tentar interpretá-los. Em tal acepção, a crônica atingiu o ápice depois do século XII, graças a Froissart, na França, Geoffrey of Monmouth, na Inglaterra, Fernão Lopes, em Portugal, Alfinso X, na Espanha, quando se aproximou estreitamente da historiografia, não sem ostentar traços de ficção literária. A partir da Renascença, o termo ‘crônica’ ce- deu vez a ‘história’, finalizando, por conseguinte, o seu milenar sincretismo.”

Entretanto, a acepção moderna do termo passou a ser empregada a partir do século XIX, momento em que o vocábulo revestiu-se de sentido estritamente literário. Massaud Moisés esclarece que a ampla difusão da imprensa beneficiou o vocábulo que, então, rapidamente passou a ser uma “narrativa histórica, configurada nos jornais da época”.

Porém, com o efervescente impulso da imprensa e do jornal, a crônica afastou-se da história. Transformou-se em “Folhetim”. João Roberto Faria no prefácio de *Crônicas Escolhidas de José de Alencar* assim escreve:

Naqueles tempos, a crônica chamava-se folhetim e não tinha as características que tem hoje. Era um texto mais longo, publicado geralmente aos domingos no rodapé da primeira página do jornal, e seu primeiro objetivo era comentar e passar em revista os principais fatos da semana, fossem eles alegres ou tristes, sérios ou banais, econômicos ou políticos, sociais ou culturais. O resultado, para dar um exemplo, é que num único folhetim podiam estar, lado a lado, notícias sobre a guerra da Crimeia, uma apreciação do espetáculo lírico que acabara de estrear, críticas às especulações na Bolsa e a descrição de um baile no Cassino.

Antonio Candido, no prefácio do livro da coleção Para Gostar De Ler, intitulado “A vida ao rés do chão, afirma que a crônica “é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa” (1989, p. 6). Entretanto, mais adiante o autor esclarece:

Retificando o que ficou dito atrás, ela não nasceu propriamente com o jornal, mas só quando este se tornou cotidiano, de tiragem relativamente grande e teor acessível, isto é, há uns cento e cinquenta anos mais ou menos. (...) Antes de ser crônica propriamente dita foi “folhetim”, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia, – políticas, sociais, artísticas, literárias. Assim eram os da secção “Ao correr da pena”, título significativo a cuja som-

bra José de Alencar escrevia semanalmente para o Correio Mercantil, de 1854 a 1855. Aos poucos o 'folhetim' foi encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância. Depois, entrou francamente pelo tom ligeiro e encolheu de tamanho, até chegar ao que é hoje. (1989, p. 6-7).

Percebe-se, pois, que o folhetim de outrora se transformara, na virada do século, em crônica e adquirira características tanto do fazer literário, quanto do fazer jornalístico.

3. *A retórica e a estilística em A alma encantadora das ruas*

Sabendo-se, com Van Dijk (1990), que a significação textual ultrapassa o limite do texto, ou seja, depende de fatores sociais, cognitivos, pragmáticos e históricos, iniciaremos a análise, observando o contexto de produção da obra de João do Rio, bem como alguns dados biográficos.

Paulo Barreto nasceu na rua do Hospício, 284, centro do Rio de Janeiro. Com apenas 18 anos teve publicado seu primeiro texto em *A Tribuna*, jornal de Alcindo Guanabara. A partir de então, sob pseudônimos variados, colabora com vários órgãos da imprensa carioca: *O Paiz*, *O Dia*, *Correio Mercantil*, *O Tagarela* e *O Coiô*. Em 1903, vai para a *Gazeta de Notícias*, onde nasce João do Rio, seu pseudônimo mais famoso e lá permanece até 1913.

Segundo seus biógrafos, teve o mérito de profissionalizar o jornalismo que era até então exercido por intelectuais em forma de "bico" em horas ociosas. Suas crônicas, além do caráter jornalístico- investigativo, adquirem um cunho antropológico e sociológico, tal a agudeza de suas análises.

O autor percorre ruas, becos, a periferia e o centro, buscando a matéria-prima de sua obra: o *locus urbanus* da então capital federal, no período conhecido como *Belle Époque*. A partir desse passeio pelas ruas cariocas, tece um retrato muito agudo da cidade e de seus habitantes.

Na passagem do século XIX para o XX, o Rio de Janeiro era o retrato da modernidade: largas avenidas construídas no centro da cidade, sob o governo de Pereira Passos, denunciavam o caráter cosmopolita neste redimensionamento do espaço urbano.

Neste contexto, surge *A alma encantadora das ruas*, revelando o olhar sempre atento e sagaz do escritor-jornalista nas vinte e sete crônicas que a compõem: "A Rua", "O que se vê nas ruas", "Os Tatuadores",

"Oração", "Urubus", para citar apenas algumas delas. Na verdade, descreve vários aspectos da cidade: desde os passeios das moças burguesas até as profissões humildes (estivadores, agenciadores de luto, prostitutas), a pobreza, as mulheres mendigas, os presidiários, enfim o submundo carioca.

Cumpra lembrar que neste período, o gênero literário "crônica" consolida-se no âmbito jornalístico. Assim como ocorrera com o folhetim, responsável pelo surgimento de grandes nomes da escritura, como Balzac, Dumas – ou mesmo os brasileiros Manuel Antônio de Almeida, José de Alencar – também o novo gênero apresenta-se como uma via de acesso à carreira literária para os escritores iniciantes.

João do Rio coloca-se, pois, como o principal representante desse novo gênero, utilizando-se de uma estética absolutamente moderna e adequada à captura do efêmero, do flagrante do cotidiano urbano.

Literatura e jornalismo mesclam-se em seus textos, em suas crônicas-reportagens. Toda sua construção textual revela o caráter ambivalente desse gênero: apresenta elementos jornalísticos quando sai a "flanar" pelas ruas, buscando *in loco* a matéria para seus textos. E neste seu "flanar", encontra pessoas do povo com quem conversa para conhecer, apreender a realidade e, então, apresentá-la ao seu leitor. É, portanto, o precursor da entrevista/reportagem, gênero que somente seria incorporado ao jornalismo muito mais tardiamente.

Em crônicas como "O que se vê nas ruas", "Três aspectos da miséria" vê-se o autor a perambular pelas ruas da cidade a conhecer seus habitantes. Em "Os trabalhadores da estiva", inicia:

"Eu resolvera passar o dia com os trabalhadores da estiva e, naquela confusão, via-os vir chegando a balançar o corpo, com a comida debaixo do braço, muito modestos". (RIO, 2007, p. 66)

Observe-se que ele ali está, junto aos trabalhadores, a observá-los a rotina, as dificuldades, os anseios.

Entretanto, ao lado desta característica inovadora do jornalismo, podemos verificar seu estilo pessoal, impressionista, subjetivo:

Eu via, porém, essas fisionomias resignadas à luz do sol e elas me impressionavam de maneira bem diversa. Homens de excessivo desenvolvimento muscular, eram todos pálidos – de um pálido embaciado como se lhes tivessem pregado à epiderme um papel amarelo, e assim, encolhidos, com as mãos nos bolsos, pareciam um baixo-relevo de desilusão, uma frisa de angústia.

Acerquei-me do primeiro, estendi-lhe a mão. (RIO, 2007, p. 66)

Ao mesmo tempo em que se encontram aspectos do fazer jornalístico, quais sejam: predominância da forma narrativa (personagens, ação e descrição de ambientes) e humanização do relato, também se pode observar uma característica fundamentalmente literária: a subjetividade. É justamente esse traço que dá ao discurso de João do Rio o caráter híbrido: ele coloca-se, pois, no entrelugar literatura/jornalismo.

Desta forma, em relação à estilística do autor, pode-se destacar a descrição detalhada de ambientes e fatos e o repórter como narrador no sentido literário, pois não há a neutralidade e a objetividade pretendidas pelo texto jornalístico.

Há também o diálogo do repórter com sua fonte, destacando-se a presença de constantes observações e comentários a relaxar o caráter jornalístico do texto.

Na crônica “Os Urubus”, veja-se o diálogo que o autor trava com um funcionário do serviço mortuário:

Que espécie de gente é essa?

– Oh! não conhece? São os urubus!

– Urubus?

– Sim, os corvos... É o nome pelo qual são conhecidos aqui agenciadores de coroas e fazendas para luto. Não é muito numerosa a classe, mas que faro, que atividade!

Totalmente interessado, tive uma dessas exclamações de pasmo que lisonjeiam sempre os informantes e nada exprimem de definitivo. E sorriu, tossiu e falou. Foi prodigioso. (*Idem*, p. 27)

Como se pode verificar, o autor conversa com os funcionários do serviço mortuário para sondar o tipo de expediente utilizado pelos agenciadores do luto: primeiramente, aqueles que ficam à espreita, nas proximidades da Santa Casa para conseguir vender grinaldas aos parentes de pessoas falecidas; em segundo lugar, os que compram todos os jornais para saberem do falecimento de alguma pessoa importante a fim de oferecerem os mesmos últimos aos seus familiares.

Observe-se, sobre essa questão, o comentário de João do Rio absolutamente pessoal:

Eu ouvia o meu informante um pouco melancólico. Que diabo! Por que urubus, naquele pedaço da cidade que cheira a cadáveres e a morte?

Não há terra onde prospere como nesta a flora dos sem-ofício e dos parasitas que não trabalham. Esses sujeitinhos vestem bem, dormem bem, chegam a ter opiniões, sistema moral, ideias políticas. Ninguém lhes pergunta a fonte inexplicável do seu dinheiro. Aqueles pobres rapazes, lutando pela vida, naquele ambiente atroz da morte, vestindo a libré das pompas fúnebres, impingindo com um sorriso à tristeza coroas e crepes, só para ganhar honestamente a vida, eram dignos de respeito. Por que urubus? Maçonaria da má sorte, pelotão dos tristes, seres sem o conforto de uma simpatia, no limite do nada, encarregados de fornecer os símbolos de uma dor que cada vez a humanidade sente menos. (*Idem*, p. 28)

Em outra crônica, “Músicos Ambulantes”, o estilo do autor revela sua erudição:

A música preside à nossa vida, a música auxilia até a gestação, e, consista apenas na voz como diz Sócrates, consista, pretende Aristoxeno, na voz e nos movimentos do corpo, ou reúna à voz os movimentos da alma e do corpo como pensa Teofrasto, tem os caracteres da divindade e comove as almas. Pitágoras, para que a sua alma constantemente estivesse penetrada de divindade, tocava cítara antes de dormir e logo ao acordar de novo à cítara se apegava. Asclepíades, médico, acalmava os espíritos frenéticos empregando a sinfonia, e Herófilo pretendia que as pulsações das veias se fazem de acordo com o ritmo musical. (*Idem*, p. 42)

Contrapondo-se ao discurso progressista hegemônico da cidade europeizante, faz emergir em suas linhas o outro lado do Rio: a cidade dos miseráveis, dos esquecidos, a cidade que a classe política negava-se a reconhecer:

É uma espécie de gente essa que serve às descargas do carvão e do minério e povoa as ilhas industriais de baía, seres embrutecidos, apanhados a dedo, incapazes de ter ideias. São quase todos portugueses e espanhóis que chegam da aldeia, ingênuos. Alguns saltam da proa do navio para o saveiro do trabalho tremendo, outros aparecem pela Marítima sem saber o que fazer e são arrebanhados pelos agentes. Só têm um instinto: juntar dinheiro, a ambição voraz que os arrebenta de encontro às pedras inutilmente. Uma vez apanhados pelo mecanismo de aços, ferros e carne humana, uma vez utensílio apropriado ao andamento da máquina, tornam-se autômatos com a teimosia de objetos movidos a vapor. Não têm nervos, têm molas; não têm cérebros, têm músculos hipertrofiados. (*Idem*, p. 70)

Finalmente, retomemos a literariedade de seu discurso, e vejamos seu lirismo em “A Musa das Ruas”:

A musa das ruas é a musa que viceja nos becos e rebenta nas praças, entre o barulho da população e a ânsia de todas as nevroses, é a musa igualitária, a musa-povo, que desfaz os fatos mais graves em lundus e cançonetas, é a única sem pretensões porque se renova como a própria Vida. Se o Brasil é a terra da poesia, a sua grande cidade é o armazém, o ferro-velho, a aduana, o belchior, o grande empório das formas poéticas. Nesta Cosmópolis, que é o Rio, a poesia brota nas classes mais heterogêneas. (*Idem*, p. 102)

4. Considerações finais

Buscou-se, neste trabalho, analisar as crônicas jornalísticas de João do Rio, publicadas em *A alma encantadora das ruas*, no início do século XX, verificando a construção textual do autor, sobretudo no que se refere à retórica e à estilística. Verificou-se, pois, o caráter híbrido de sua escritura que se coloca no entrelugar literatura/jornalismo, diluindo as fronteiras, aproximando as linguagens e instaurando a modernidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTELO, Raul. (Org.). *A alma encantadora das ruas*: João do Rio. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

ARRIGUCI JR., Davi. Fragmentos sobre a crônica. In: _____. *Enigma e comentário*. Ensaio sobre literatura e experiência. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil 1900*. Rio de Janeiro: J. Olympio: Academia Brasileira de Letras, 2004.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés do chão. In: _____. et al. *A crônica*: o gênero, sua fixação e sua transformação no Brasil. Campinas: UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

GOMES, Renato Cordeiro. *João do Rio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

HONORATO, M.C. *Compêndio de retórica e poética*. Rio de Janeiro: Typographia Cosmopolita, 1879.

LAUSBERG, H. *Manual de retórica literaria*. Madrid: Gredos, 1968.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Identidade linguística. In: _____. *Língua e cidadania*. Campinas: Pontes, 1996.

PEREIRA, Wellington. *Crônica*: a arte do útil e do fútil. João Pessoa: Ideia, 1994.

RIBEIRO, J. A. *Transdisciplinaridade*: literatura brasileira e jornalismo. Botucatu: Jornal do Commercio, 2007.

VAN DIJK, T. A. *La noticia como discurso*. Comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona: Paidós, 1990.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E O GÊNERO ENTREVISTA: O TRABALHO COM A LINGUAGEM E AS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM QUESTÕES POLÍTICAS E PROBLEMAS SOCIAIS

Deyvid Souza Nascimento (UFPE)
deyvidsouza.educ@yahoo.com.br

1. Introdução

O curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco tinha, até o ano de 2011, em que permaneceu o chamado “currículo antigo” formulado na década de 1980, as disciplinas de prática de ensino de português 1 e 2, como componentes curriculares referentes ao estágio de observação e docência de língua portuguesa, respectivamente. O presente trabalho refere-se ao projeto didático/temático produzido na prática 2. É por meio deste que os alunos, prestes a formarem-se professores, têm a oportunidade de pôr em prática, nas salas de aula dos ensinamentos fundamental II e médio, os conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica.

Em agosto de 2010, sob orientação da professora doutora Lívia Suassuna desenvolvemos o Projeto temático *Política, político, política-gem, eleições...: questões de cidadania*⁹² como resultado da primeira fase do estágio supervisionado da disciplina supracitada. Aquele foi elaborado a partir da observação e acompanhamento de um grupo-classe, durante o período de 20 h/aulas. Nós o colocamos em prática no período de 40h/aulas.

Para subsidiar nossos estudos, detemo-nos à observação das aulas de língua portuguesa, atentando para as condições físicas da escola, da sala de aula, da docente, sua formação acadêmica, “modelo” de ensino adotado, perspectivas de abordagem quanto à relação de ensino-aprendizagem de língua materna, relacionamento com os alunos e deles para com ela, recursos didáticos utilizados, entre outros.

A turma escolhida para o desenvolvimento do projeto foi do primeiro ano do ensino médio. O grupo-classe era composto por 33 alunos matriculados, entretanto apenas cerca de 22 frequentavam regularmente

⁹² O projeto foi criado e aplicado junto com Vanessa Aragão Silva, companheira de estágio.