

ISSN: 1519-8782

XVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Promovido pelo Circulo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

27 a 31 de agosto de 2012

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



Cadernos do CNLF, Vol. XVI, N° 04, t. 3
Anais do XVI CNLF

Rio de Janeiro, 2012



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

REITOR

Ricardo Vieira Alves de Castro

VICE-REITOR

Paulo Roberto Volpato Dias

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO

Lená Medeiros de Menezes

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Regina Lúcia Monteiro Henriques

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Glauber Almeida de Lemos

DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS

Maria Alice Gonçalves Antunes

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Tânia Mara Gastão Saliés

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

Cristina Alves de Brito

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Délia Cambeiro Praça

SEGUNDA SECRETÁRIA

Regina Celi Alves da Silva

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

José Mário Botelho

DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

XVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

de 27 a 31 de agosto de 2012

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

Marilene Meira da Costa

Ilma Nogueira Motta

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Amós Coelho da Silva

Cristina Alves de Brito

Regina Celi Alves da Silva

Antônio Elias Lima Freitas

José Mário Botelho

Eduardo Tuffani Monteiro

Ilma Nogueira Motta

Maria Lúcia Mexias Simon

Antônio Elias Lima Freitas

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

Adriano de Sousa Dias

Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

179. A construção das representações sociais dos cariocas em capas de revistas – *Maria Clara Fonseca Pereira* 2768
180. A leitura como fruição do texto no âmbito escolar e a formação de leitores – *Carlos Mauricio da Cruz* 2760
181. A linguística sistêmico-funcional no quadro das grandes teorias linguísticas: propostas de aplicação – *Magda Bahia Schlee, Fabio Fisciletti, Fátima Marinho Fabrício Monteiro, Flavia Galloulkydio, Ingrid de Oliveira Matos, Michael Luiz de Freitas Viviane Tavares* 2026
182. A problemática da compreensão da noção de texto: uma abordagem do subprojeto de letras português do PIBID – “desvendando os segredos do texto: a leitura e a produção textual na escola” – *Hayamy Ribeiro Dias, Sandra Ramos de Oliveira e Samara Pereira Baleiro Rocha* 2779
183. Apontamentos de Leodegário Azevedo para os estudos medievais no Brasil – *Álvaro Alfredo Bragança Júnior* 2111
184. As construções de relativização em cartas quinhentistas – *Bianca Graziela da Silva* 2789
185. Barthes e Benjamin: ensaios sobre a fotografia – *Regina Céli Alves da Silva* 2121
186. Bocage e a poesia de circunstância – *Rafael Santana Gomes* 2753
187. Cinema novo – *Eleazar Diniz* 2802
188. Crítica textual e os livros didáticos de espanhol do PNLD 2012: estudo da coleção *Enlaces* – *Sandro Marcio Drumond Alves e Milena Navarro Rodrigues* 2132
189. Crônica: nos limites da literatura – *Lenise Ribeiro Dutra, Marcos Antônio Pereira Coelho e Eleonora Teixeira Campos* 2806
190. Entre o técnico e o e o o prático: neologia e variação denominativa no português contemporâneo – *Giselle Olivia Mantovani Dal Corno* 2120

191. Estratégias linguístico-discursivas do jornalismo atual: os lugares do impresso e da WEB como veículos de informação – *Michelle Gomes Alonso Dominguez* 2819
192. Jogos espectrais: retratos & autorretratos em Manoel de Barros – *Rodrigo da Costa Araujo* 2131
193. Lâmpião: representações na literatura de cordel em folhetos de Franklin Maxado – *Roberto dos Reis Cruz e Benedito José de Araújo Veiga* 2145
194. Léxico e ideologia: uma relação constitutiva – *Marlon Leal Rodrigues e Maria Leda Pinto* 2156
195. Licenciatura em espanhol na rede federal: concepções e propostas de ensino – *Antonio Ferreira da Silva Júnior* 2186
196. Linguagem e dialogicidade em EaD: um olhar dos professores do curso de Letras da UNIGRAN – *Maria Alice de Mello Fernandes, Nara Maria Fiel de Quevedo, Rute de Souza Josgrilberg e Terezinha Bazé de Lima* 2199
197. Literatura e quadrinhos: linguagens em diálogo – *Rosa Maria Cuba Riche* 2206
198. 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 e Sânia Tereza Costa e Marize Barros Rocha Aranha* 2220
199. Marcas de modalidade deôntica em sentenças judiciais – *Fabio Fisciletti* 2227
200. Mas e embora: uma descrição semântica e argumentativa – *Leandro Santos de Azevedo* 2239
201. Mediação de leitura em sala de aula – uma experiência no 1º segmento do ensino fundamental – *Liliana Secron Pinto* 2252
202. Mesclagem em capas de revistas – *Antonio Marcos Vieira de Oliveira e Eduardo Ribeiro de Oliveira* 2262
203. Metalinguagem: o samba que se (en)canta – *Juliana dos Santos Barbosa* 2274
204. Na trilha das provas de língua portuguesa para concursos públicos: a polifonia e suas marcas linguísticas – *Delvarte Alves de Souza* 2282

205. Neologia e era digital: a informalidade da linguagem na WEB – *Vilma de Fátima Soares* 2290
206. Nomes próprios: formando palavras e ideias o neologismo na antroponímia – *Rosane Tesch de Oliveira* 2304
207. O conto de fadas: uma abordagem funcional – *Flavia Galloulkydio* 2052 e 2832
208. O diário virtual eletrônico Blog como um AVA no processo de ensino de LE no CLIC – *Valéria Jane Siqueira Loureiro* 2313
209. O duplo sentido no forró: estudos semântico-estilísticos – *Morgana Ribeiro dos Santos* 2325
210. O estatuto da palavra prosódica no português brasileiro – *Sofia Martins Moreira Lopes* 2341
211. O *estranho* nas projeções afetivas contemporâneas – *Thaís Lydia dos Santos e Maria Fernanda Garbero de Aragão* 2349
212. O ethos de credibilidade do apóstolo Paulo manifestado na II epístola aos coríntios – *Carlos Cesar Silveira e Maria Flávia Figueiredo* 2357
213. O ethos discursivo da mulher virtuosa no livro de provérbios e sua oposição na enunciação satírica em Juvenal – *Zilda Andrade Lourenço dos Santos* 2364
214. O ethos discursivo nas redações de vestibular – *Marcia de Oliveira Gomes* 2375
215. O *Google Docs* como ferramenta colaborativa nas aulas de língua portuguesa – *Fabiana Gomes Tavares, Luciana Pimenta Constantino, Luciane de Araújo Pereira e Solimar Patriota Silva* 2382
216. O imaginário e a criatividade como bases da criação poética – *Rita de Cássia Gemino da Silva* 2846
217. O labor discursivo do enunciador do gênero divulgação científica: o ato ético na atividade autoral – *Urbano Cavalcante Filho* 2389
218. O legado teórico dos escritores norte-americanos: literatura, verdade e tradição na crítica dos séculos XIX e XX – *Hudson dos Santos Barros* 2861
219. O livro didático como ferramenta de mediação na construção de textos nas aulas de língua espanhola – *Márcia Maria Lima Candido* 2402

220. O nome Maria, seus envolvimento e desenvolvimentos – *Maria Lucia Mexias-Simon, Fátima Niemeyer da Rocha, Sonia Maria da Gama Malcher, Ana Carolina Martins Ishizaka e Cassiane Gonçalves dos Santos* 2413
221. O papel da motivação no processo de aprendizado de língua estrangeira – *Bárbara Andrade de Sousa* 2424
222. O plural das palavras terminadas em -ão: mudança ou variação estável? – *Miriam Cristina Almeida Severino e Christina Abreu Gomes* 2431
223. O preconceito linguístico na mídia televisiva – *Maíra Éldy Brito Junqueira, Adriana Bastos Souza, Genilson Dias Silva, Luciene Ferreira da Silva e Vanda Alves da Silva Almeida* 2439
224. O que escrevem os orkuteiros e facebookeiros? uma análise de neologismos em comunidades virtuais – *Verena Santos Abreu* 2449
225. O que está por trás das aulas de português? – *Arlene Batista da Silva* 2459
226. O texto narrativo nas aulas de produção textual – *Aline de Azevedo Gaignoux* 2469
227. O uso de gêneros textuais no desenvolvimento didático de ensino-aprendizagem do português escrito para alunos surdos – *Ludmila Correia Pires e Lucas Santos Campos* 2479
228. O verbo chegar e seus auxiliares: uma visão diacrônica – *Carmen Maria Fagion* 2487
229. Os atos de fala dos textos instrucionais e suas repercussões interlocutivas – *Hilma Ribeiro de M. Ferreira e Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu* 2502
230. Performatividade nos debates sobre reservas de vagas em universidade - *Isabel Cristina Rodrigues*..... 2955
231. PIBID letras português: uma interseção de saberes da linguística entre a universidade e a formação escolar básica – *Samara Pereira Baleeiro Rocha, Hayany Ribeiro Dias e Sandra Ramos de Oliveira* 2513
232. Poema na escola: uma leitura possível – *Heloana Cardoso* 2522
233. Poesia e cidade: nas trilhas da modernidade – *Veronica Almeida Trindade, Rosana Maria Ribeiro Patrício e Aleilton Fonseca* 2535

234. Progressão temática e legibilidade em histórias da literatura infantil – *Everaldo Lima de Araújo* 2544
235. Projeto de elaboração de um vocabulário da crítica textual – *Flávio de Aguiar Barbosa* 2567
236. Proposta de um glossário de termos do crime nos autos de querela do século XIX – *Ticiane Rodrigues Nunes e Expedito Eloísio Ximenes* 2575
237. Redes sociais e literatura: diálogos entre o impresso e o digital – *Joelson de Oliveira Rios, Simone Durval de Oliveira e Osvaldo Barreto Oliveira Júnior* 2599
238. Redes sociais, sucesso escolar e ensino da língua materna – *Camila Roberta Cândida do Monte e Osvaldo Barreto Oliveira Júnior* 2589
239. Reflexões sobre o arquivo privado da escritora baiana Mady Crusoé – *Ionã Carqueijo Scarante e Rosa Borges dos Santos* 2608
240. Relações de gênero na rede social: um olhar sobre o “Manual para entender as mulheres” – *Carolina Sena de Meneses* 2616
241. Religião midiaticizada: uma análise discursiva do “riso” – *Catiane Rocha Passos de Souza* 2626
242. Retórica e estilística nas crônicas jornalísticas de João do Rio no limiar do século XX: identidades e representações – *Angélica Lino Moriconi* 2637
243. Sêneca, remente e destinatário das *Cartas a Lucílio* – *Rodrigo Jorge* 2871
244. 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* 2645
245. Sou gay: uma análise sistêmico-funcional da experiência do “sair do armário” – *Michael Luiz de Freitas* 2073 e 2876
246. Substantivos: descrição em gramáticas do século XX – *Leonardo Samu* .. 2655
247. Tecendo uma mortalha: a eterna busca de Helena – *Dulcileide Virgínio do Nascimento* 2892
248. Teoria e prática no ensino de língua portuguesa: os PCN e a realidade escolar – *Sandra da Silva Santos Bastos* 2902

249. Teresinha e Terezinha de Jesus: confrontos – <i>Marcia Antonia Guedes Molina e Angélica Lino dos Santos Moriconi</i>	2666
250. Texto e paratexto: por uma proposta editorial – <i>Carla Ceci Rocha Fagundes e Rosa Borges dos Santos</i>	2576
251. Tópico-comentário/tema-rema: comparações – <i>Leandro Santos de Azevedo</i>	2683
252. Transtextualização: sintagma e paradigma relações de metáfora e metonímia na alteridade da interpretação – <i>Marcelo Moraes Caetano</i>	2692
253. Um estudo sociogeolinguístico da fala mineira em Arcos (MG) – <i>Danilo Araujo de Souza e Clézio Roberto Gonçalves</i>	2705
254. Um olhar reflexivo sobre os parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira – <i>Helena Grinberg Lima da Silva</i>	2915
255. Uma natureza participativa: a função sujeito em construções resultativas de Vidas Secas – <i>Camila Brito dos Santos</i>	2929
256. Unigran net – fazendo a história da educação no MS e para além de suas fronteiras – <i>Rute de Souza Josgrilberg, Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi, Maria Alice de Mello Fernandes e Terezinha Bazé de Lima</i>	2717
257. Vasco Graça Moura e o naufrágio de Sepúlveda – <i>André Luiz Alves Caldas Amóra</i>	2943
258. Você tem que passar no vestibular: a entrada para a educação superior no Brasil – <i>Fábio Luiz Rodrigues</i>	2725
259. Estudo do prefácio em obras acadêmico-científicas: estrutura e propostas - <i>Manoel Edson de Oliveira e Monica Alvarez Gomes das Neves</i>	2967
260. Parcerias Institucionais E Suas Contribuições Para O Ensino De Língua Inglesa Em Nossas Escolas Públicas - <i>Carla Jacqueline Correa S. V. Pereira / Márcia Arruda Cunha Pereira / Suellen do Nascimento Barbosa / Mônica de Souza Coimbra</i>	2977

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NO QUADRO DAS GRANDES TEORIAS LINGUÍSTICAS: PROPOSTAS DE APLICAÇÃO

Magda Bahia Schlee (UERJ / UFF)

magdabahia@globo.com

Fabio Fisciletti (UERJ)

fisciletti@yahoo.com

Fátima Marinho Fabrício Monteiro (UERJ)

fatimafabricio2007@gmail.com

Flavia Galloulckydio (UERJ)

flaviakydio@gmail.com

Ingrid de Oliveira Matos (UERJ)

ingrid_matos13@yahoo.com.br

Michael Luiz de Freitas (UERJ)

mykaelluыз@gmail.com

Viviane Tavares (UERJ)

viviane.tata@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto das pesquisas realizadas pelos alunos de Mestrado em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no curso *Princípios básicos da linguística sistêmico-funcional*. O objetivo inicial é localizar a linguística sistêmico-funcional no quadro das duas grandes correntes do pensamento linguístico, a saber, formalismo e funcionalismo. Em seguida, apresenta-se uma visão geral da teoria proposta por M. A. K. Halliday. Posteriormente, realizam-se análises práticas das diferentes metafunções em textos pertencentes a gêneros textuais variados.

1. Uma breve introdução à linguística sistêmico-funcional

Ao longo da história da linguística, podem-se reconhecer dois polos bem definidos do pensamento linguístico: o formalismo, em que a análise das formas linguísticas é primária e o funcionalismo, em que a função das formas linguísticas desempenha papel predominante.

O polo formalista caracteriza-se, em termos gerais, pelo esforço de analisar a língua como um elemento autônomo, cuja estrutura independe de seu uso em situações comunicativas reais. Segundo os formalistas, a língua não deve ser interpretada como o reflexo de um conjunto de fatos não linguísticos, mas como uma “unidade encerrada em si mesma, como uma estrutura sui generis” (HJELMSLEV, 1975). Nessa perspecti-

va, a língua apresenta um caráter abstrato e estático, já que é dissociada do ato comunicativo.

O polo funcionalista, em contrapartida, concebe a língua como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.

Essa concepção funcionalista deixou suas marcas em diferentes teóricos da linguagem. Halliday (1994), por exemplo, idealizador da teoria sistêmico-funcional, ao distinguir essas duas vertentes, filia-se à concepção “funcional” da linguagem, propondo uma abordagem socio-funcional da linguagem. Assim, para Halliday (1994, p. xiii), “uma gramática funcional é essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada.”¹

Nessa perspectiva, o estudo da gramática implica a consideração do discurso como dado primário e a estrutura da gramática torna-se indissociável da estrutura do discurso. Parte-se, assim, do pressuposto de que gramática e interação social se complementam: a gramática é um recurso responsável pela interação social e, ao mesmo tempo, está sujeita à interação, uma vez que é no processo de interação social que se dá a aquisição, a manutenção e a mudança da linguagem.

Como qualquer abordagem funcional da linguagem, a perspectiva sistêmico-funcional parte da ideia central de que a forma é subordinada à função. Nessa perspectiva, contudo, a linguagem é entendida em sua relação com a estrutura social, conforme exposto em Halliday (1989). Uma das linhas centrais dessa teoria é, pois, a incorporação da dimensão social à linguística. Assim, linguagem e sociedade formam um todo, que só pode ser compreendido através da inter-relação entre essas duas partes. Essa interdependência entre estrutura social e linguagem, fundamento da abordagem sistêmico-funcional, fica evidente nas palavras de Halliday:

A linguagem não é somente uma *parte* do processo social – ela é também uma expressão; e isto porque ela está organizada de uma maneira que a faz ao

¹ A functional grammar is essentially a ‘natural’ grammar, in the sense that everything in it can be explained, ultimately, by reference to how language is used. (Tradução livre)

mesmo tempo uma *metáfora* do processo social. (STEELE & THREADGOLD, 1987)

Nessa perspectiva, estuda-se a natureza e a organização interna da linguagem em termos das funções a que ela se presta na vida social. No estudo dessas funções, Halliday (1979) identifica quatro funções que a linguagem tem de cumprir em qualquer cultura: 1) interpretar o conjunto das experiências dos falantes; 2) expressar certas relações lógicas elementares; 3) expressar a participação dos falantes / ouvintes na situação de discurso; e 4) ser capaz de fazer tudo isso simultaneamente, organizando-se como discurso relevante.

Com base nessas funções, Halliday (1994) estabelece o que ele chama de metafunções da linguagem, conceito-base da teoria sistêmico-funcional, por representarem os constituintes da estrutura interna da linguagem. Assim, as duas primeiras funções elencadas – experiencial e lógica – compõem a metafunção ideacional. A segunda constitui a chamada metafunção interpessoal, e a terceira recebe o nome de metafunção textual.

O autor acrescenta ainda que esses componentes são manifestações, no sistema linguístico, dos dois propósitos mais gerais que fundamentam todos os usos da linguagem: entender o ambiente (ideacional) e influir sobre os outros (interpessoal). Associado a esses, o terceiro componente, o “textual”, é considerado uma função habilitadora, uma vez que permite que as outras duas funções se realizem em forma de texto. As três metafunções formam, pois, a base da organização gramatical sob a perspectiva sistêmico-funcional, já que a tarefa da gramática é codificar, em estruturas articuladas, os significados que derivam dessas funções. A multifuncionalidade constitui, pois, a chave para uma interpretação funcional da linguagem.

O autor propõe, assim, uma tipologia funcional que estabelece relações entre as estruturas gramaticais de uma língua e as funções que ela desempenha na vida social.

Dessa forma, para Halliday, “uma gramática funcional é essencialmente uma gramática “natural”, no sentido de que nela tudo pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada” (1994, p. xii).²

² A functional grammar is essentially a “natural” grammar, in the sense that everything in it can be explained, ultimately, by reference to how language is used.

Paveau e Sarfati (2006) observam que, diferentemente de outros estudiosos, como Bühler e Jakobson, que também definiram as funções da linguagem considerando a possibilidade de duas ou mais funções estarem presentes em um mesmo enunciado, mas com a predominância de apenas uma, Halliday (1994) adverte que todas essas funções estão simultaneamente presentes numa dada frase, sem prioridade de uma sobre a outra. Assim, na perspectiva hallidayana, cada frase representa uma codificação simultânea de conteúdos semânticos associados às três metafunções: a oração como representação (metafunção ideacional), a oração como troca (metafunção interpessoal), a oração como mensagem (metafunção textual).

Nessa abordagem, a linguagem passa a ser considerada um reservatório de possibilidades semânticas dirigido para a comunicação, e o locutor opera escolhas nas três metafunções para compor o texto, definido como a unidade básica do processo semântico. Justifica-se, assim, o uso do termo sistêmico na denominação da perspectiva sistêmico-funcional, uma vez que a consideração do sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma, sob a ideia de que escolha produz significado. Na verdade, uma rede sistêmica constitui um conjunto finito de traços, um complexo de interdependências existentes entre os traços de determinados paradigmas, traços esses que significam, ao mesmo tempo, significado formal e significado semântico (MARTIN, 1978). Evidencia-se, assim, a hipótese sobre a qual repousa a visão de linguagem para Halliday, ou seja, a escolha, consciente ou não, determinada pelo contexto e pela cultura, implica o sentido.

Com base na perspectiva sistêmico-funcional descrita anteriormente, seguem aplicações da teoria a diferentes gêneros textuais.

2. Marcas de modalidade deôntica em sentenças judiciais

Fabio Fisciletti (UERJ)
fisciletti@yahoo.com

Este trabalho busca analisar, pela perspectiva da linguística sistêmico-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.

2.1. A metafunção interpessoal: interação e troca

Nessa pesquisa, 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).

2.2. 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” (AZEREDO, 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).

2.3. Modalidade deôntica

Os modalizadores deônticos 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 diretos 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 deôntica 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 deônticos: 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 produzidas 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) avaliativos (“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)

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

2.5. 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 se*. 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.

2.6. 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.

2.7. Modalização deontica 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 deontica:

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 deontico 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 deontica está no adjunto, e não no Finito.

2.8. Modalização deontica na fundamentação

Nos trechos selecionados, verifica-se a tendência de se marcar o controle deontico 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, ob-

tém vantagem indevida mantendo em erro a Receita Federal. (BRASIL, 2011b)

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

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

2.9. Modalização deôntica no dispositivo

Como é a parte da sentença onde deve estar contida a decisão do juiz, costuma-se encontrar a maior parte dos controles deônticos. 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 deôntico 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 deôntico em forma de adjetivo: “necessárias”.

Ausentes agravantes especiais (art. 12 da Lei nº 8.137/90) ou atenuantes, *torno* 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 futu-

ro do presente do modo indicativo pode ser considerado de caráter modalizador deôntico.

2.10. 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 ferramentais usadas pelos enunciadore. 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 deôntico é prioritariamente expresso por eles;

h) tendência na marcação deôntica 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.

3. *A metafunção textual no gênero carta ao leitor*

Fátima Marinho Fabrício Monteiro (UERJ)
fatimafabricio2007@gmail.com

Sabemos que a Linguística Sistêmico-Funcional, de base hallidiana, considera a língua em uso autêntico, o funcionamento dos processos semânticos (não só o significado do léxico, mas também, as escolhas gramaticais), a organização das intenções dos enunciadores e os processos pragmáticos, a progressão temática e a organização tópica, oportunizando, assim, através de análise de gêneros textuais, o treinamento do raciocínio e da argumentação. Essa prática mais reflexiva leva o aluno a fazer uma leitura crítica e a escrever com proficiência. Isso basta para defendermos a pertinência deste trabalho, casando a LSF com o gênero textual *carta ao leitor*.

O objetivo deste artigo é analisar a organização *temática* e a *estrutura da informação*, no gênero textual *carta ao leitor* veiculado na seção *Cartas* do caderno *Morar Bem*, do jornal *O Globo*, sob a perspectiva dos pressupostos teóricos da linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994), no que concerne à metafunção *textual*. Assim, nossa intenção é comprovar três hipóteses: a) não há uma rigorosa relação entre *tema/rema* e *dado/novo*; b) quando o rema for *dado*, o nível de informação será baixo, mas, mesmo assim, o desenvolvimento do tema será pertinente na construção do discurso argumentativo.

Com a contribuição de Bezerra (2003), Halliday & Matthiessen (2004), Neves (2004), Marcuschi (2008), Azeredo (2008) e Fuzer & Cabral (2010), desenvolveremos este artigo. Iniciaremos com uma breve explanação sobre a *gramática sistêmico-funcional* (GSF), aprofundando-

nos na metafunção *textual*. A seguir, abordaremos o gênero textual *carta ao leitor*. Prosseguiremos, descrevendo o método de trabalho. Depois, procederemos à análise do *corpus*, comprovando as hipóteses. Por fim, chegaremos às conclusões preliminares.

3.1. Breve explanação sobre a gramática sistêmico-funcional

A obra *An Introduction to Functional Grammar*, organizada por Halliday (1985, 1994), é apontada por vários pesquisadores como a base dos estudos na área da linguística sistêmico-funcional (LSF). Conforme afirmam Fuzer & Cabral (2010, p. 5), esta teoria “reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados”, sofrendo dessa forma influência do *contexto de situação e de cultura*.

Considerando a importância do ambiente situacional e cultural, num paradigma funcional, e a língua como um instrumento de interação social, Neves (2004, p. 46-47) resume que “a principal função da língua é a comunicação” e que “a pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser colocadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica”.

As três metafunções da linguagem, *ideacional*, *interpessoal* e *textual*, que são formas de representações ou códigos semióticos, verbais ou não, orientando-nos na construção de sentidos, são de suma importância na análise dos inúmeros gêneros textuais, contudo, como exposto na introdução, faremos um recorte apenas da metafunção *textual*.

3.2. A metafunção textual

A linguagem é, às vezes, cuidadosamente planejada, outras, espontânea. A fim de que a metafunção *textual* organize a mensagem, são realizadas escolhas linguísticas (in)conscientes que geram significados diversos para modalizar, evidenciar, priorizar, esconder, ou conectar orações, sendo o contexto determinante na seleção dos elementos léxico-gramaticais.

A metafunção *textual* organiza a *ideacional* e a *interpessoal* em mensagens, isto é, significados experienciais e interpessoais são compostos em um todo coerente a partir de, conforme apontam Halliday & Matthiessen (2004), dois sistemas paralelos e inter-relacionados de análi-

se. Um é a *estrutura da informação (dado/novo)*, presente no nível do conteúdo. O outro é a *estrutura temática (tema/rema)*, no nível das orações, vistas como mensagens, que se realizam no nível léxico-gramatical. Assim, essa metafunção age como signo orientador na organização das ideias do locutor e na leitura do interlocutor.

3.3. Estrutura da informação

Na *estrutura da informação*, o *dado* é o elemento de conhecimento compartilhado entre os interlocutores, compondo-se do que é previsível pelo contexto, mas também pode ser recuperável no texto e na situação. Na concepção de Azeredo (2008, p. 92), tem-se a informação como dada principalmente em três casos:

- a) se ela aponta para um dado que, a juízo do enunciador, faz parte da cultura pessoal do interlocutor (informação arquivada),
- b) se ela já foi introduzida em algum ponto precedente do discurso em processo ou está disponível na situação comunicativa (informação recuperável),
- c) se ela pode ser inferida de algum saber mais geral compartilhado pelos interlocutores (informação inferível).

Por sua vez, o *Novo*, nas palavras de Fuzer & Cabral (2010, p. 130), “consiste não apenas no que é desconhecido para o ouvinte/leitor, no que é imprevisível (aquilo que o falante/escritor quer que o seu interlocutor passe a saber), mas também no que não é recuperável, a partir do discurso precedente”.

Um texto bem escrito deve ter uma progressão textual, mantendo um equilíbrio entre o *dado* e o *novo*, orientando o leitor na linha de raciocínio que conduz o texto, recuperando o que já foi dito, sempre relacionado ao que ainda não é conhecido pelo interlocutor. Segundo Halliday (1994), o elemento *novo* é obrigatório, e o *dado* é opcional. Em geral, o *novo* está apresentado na segunda parte da oração, porém, muitas vezes, o locutor antecipa esse elemento, ou faz uso da elipse, abandonando o dado e expressando apenas o novo, dando-lhe maior proeminência.

3.4. Estrutura temática

A *estrutura temática* do texto se dá pela seleção que o locutor faz de elementos linguísticos. Essa organização é feita principalmente pela

escolha do elemento léxico- gramatical a ocupar a posição inicial de cada oração enunciada.

3.5. Tipos de tema

O *tema ideacional* ou *experiencial* é o único que Halliday considera *tema tópico*. É o primeiro elemento experiencial (participante, processo ou circunstância) no início da oração. Alterando-se um desses elementos na posição *temática*, muda-se o efeito de sentido da mensagem, pois troca-se o ponto de partida. Outros elementos que não pertencerem ao sistema de transitividade, em posição inicial na oração, serão apenas *temas*. Há estudiosos que divergem de Halliday quanto à definição de *tema* como ponto de partida. Eles consideram *temas interpessoal e textual*, em posição inicial, como *tema tópico*.

Barbara & Gouveia (2001, *apud* FUZER & CABRAL, 2010, p. 133) defendem que, no caso de sujeito desinencial, a elipse é o *tema tópico*. Contudo, outros autores não consideram *tema* em ausência, defendendo a ideia de que o *tema* processo é fruto da escolha do locutor. Na análise, adotamos a ponderação de Barbara e Gouveia.

O *tema interpessoal* é representado por um elemento *interpessoal* (elemento QU em frase interrogativa – *Por que* você voltou? -; vocativo; adjunto modal – comentário, avaliação, atitude: *felizmente, certamente* -; orações mentais em primeira ou segunda pessoa – metáforas gramaticais: *Acredito que (...), Você acha que (...)*).

O *tema textual* tem a função de conectar orações. Geralmente, constitui a primeira parte do *tema múltiplo*, porém o *tema interpessoal* pode anteceder-lo. É representado por conjunções coordenativas, subordinativas, pronomes relativos, sequencializadores – que estabelecem vínculo coesivo com o discurso anterior-, continuativos – marcas de oralidade. O *tema textual* também relaciona uma oração dependente à oração principal. A que iniciar o período será o *tema* e a outra, o *rema*.

O *tema múltiplo* ocorre quando há presença de outro *tema* além do *ideacional*. Quando só existe o *ideacional*, ele é chamado de *tema simples*.

Na metafunção *textual*, a oração divide-se em duas partes: o *tema* e o *rema*. O primeiro, sempre em posição inicial, funciona como ponto de partida da mensagem. O segundo é a parte da oração que desenvolve o

tema. Concluindo, retomamos a posição das autoras (2010, p. 131), ressaltando o que afirmam a respeito desse estudo:

Segundo Halliday (1994, p. 299), há uma relação semântica entre a estrutura da informação e a estrutura temática. O autor, entretanto, esclarece que dado-novo e tema-remata nem sempre coincidem. O tema é o que o falante escolhe como ponto de partida de seu enunciado; o dado é o que o ouvinte já sabe (na perspectiva do falante). Assim, tema-remata é orientado pelo falante, enquanto Dado-Novo é orientado pelo ouvinte, mas ambas as estruturas são selecionadas pelo falante na elaboração do texto. (FUZER & CABRAL, 2010, p. 130)

3.6. Tema marcado e não marcado

Segundo Halliday (1994), o *tema não marcado* ocorre quando a oração encontra-se na ordem direta dos termos, ou seja, o *tema tópico* é o grupo nominal que exerce a função de sujeito. Nesse caso, o *tema* não tem proeminência especial. Ex.: 1- *O Fluminense* é o líder do campeonato. *tema ideacional não marcado*

Quando o *tema* é um *processo* ou uma *circunstância*, ele é *marcado* e ganha maior proeminência textual. Ex.: 1 – *Em Londres*, a Seleção Brasileira Feminina de Vôlei foi campeã. *tema ideacional marcado*

Esses exemplos são de orações declarativas. Para citar outros tipos de oração, recorro a Ventura e Lima-Lopes (2002).

Nas orações exclamativas, o tema será não marcado em estrutura com o elemento QU – exclamativo. Ex.: 1 - *Que bom que* a próxima Copa será no Brasil! *tema interpessoal não marcado*

Nas orações interrogativas, tanto do tipo sim/não, quanto do tipo QU-, o tema será não marcado. Será marcado quando se constituir de um grupo adverbial ou preposicionado. Ex.: 1 – *De repente*, Ronaldinho não sabe mais jogar? *tema ideacional marcado* 2 – *Na partida contra a Suécia*, quantos gols o Brasil marcou?

3.7. Tema ideacional marcado

Nas orações imperativas, o verbo no imperativo será o *tema não marcado*. Ex.: *Vote*, consciente. Contudo, se o sujeito ou uma circunstância estiver posicionado antes do verbo, o *tema será marcado*.

3.8. Progressão temática

Sob o ponto de vista da GSF, a *progressão temática* dá-se pela presença de sequências ou padrões de *temas ideacionais não marcados* nos textos. Através de elementos da léxico-gramática, pode-se evidenciar os propósitos e as atitudes do locutor. Segundo Ventura e Lima-Lopes (2002, p. 13), padrões diferentes correlacionam-se a gêneros distintos.

Cabe aqui colocar que os três tipos principais de *progressão temática* são: a) Padrão com tema constante ou contínuo – O *tema ideacional*, que pode ser retomado por pronomes, sinônimos, repetições ou elipse, mantém-se o mesmo ao longo de uma sequência de orações. A informação é construída no *rema*; b) Padrão linear ou em *zigue-zague* – Em série, um elemento presente no *rema* da oração anterior passa a ser o tema da oração subsequente. É uma eficiente estratégia no estabelecimento da coesão textual; c) Subdivisão do tema – Um elemento do *rema* da oração anterior é desdobrado em temas das orações subsequentes.

Sendo assim, compreendemos a importância da aplicação da estrutura temática hallidayana como um caminho que nos permite alcançar marcas do discurso através da seleção de elementos da léxico-gramática do português. Para o interlocutor, o *tema* funciona como índice orientador na compreensão e interpretação da informação subsequente. *tema* e *rema* são usados com propósitos discursivos diferentes.

3.9. Gênero textual: carta ao leitor

O trabalho com jornais, em sala de aula, é de suma importância, pois propicia a interação do aluno com diversos gêneros textuais para o ensino de leitura e produção escrita como práticas sociais.

A *carta ao leitor*, escrita por advogados que respondem a cartas de leitores, tem como propósito comunicativo esclarecer, orientar, opinar, atendendo a necessidades ou curiosidades desses leitores de saber quais são seus direitos legais a respeito de determinadas situações de conflito por que estão passando. Nesse espaço, os indivíduos, independentemente da origem social, ocupação profissional e nível de escolaridade podem “ter a voz” e se manifestar, como qualquer outro cidadão.

3.10. Metodologia

As duas cartas que compõem o *corpus* foram publicadas no jornal *O Globo*, de circulação nacional, na seção *Cartas*, do caderno dominical *Morar Bem*. Elas são apresentadas, abaixo da carta do leitor, sem nenhuma referência, há apenas o corpo delas. O nome do locutor fica no início da seção, em letras pequenas sobre uma superfície cinza. Quase não se percebe. Seu público alvo não é só os que enviam as cartas para o jornal, mas adultos que se interessam pela seção.

Na *carta ao leitor*, podemos analisar a linguagem em uso autêntico com função social, o funcionamento e a definição de categorias gramaticais, os padrões e a organização de estruturas sintáticas, o funcionamento dos processos semânticos da língua, a organização das intenções e os processos pragmáticos, a progressão temática e a organização tópica, a estrutura da informação, o treinamento do raciocínio e da argumentação. Pelo que já foi exposto, a metafunção *textual* nos propicia essa prática.

3.11. Análise das cartas

O texto abaixo, escrito pelo advogado Arnon Velmovitsky, foi publicado no domingo, 22/07/2012, respondendo à carta do leitor Luiz Tito dos Santos (Madureira, Rio), cujo título foi *Luz Automática*, em que o emissor coloca a situação de seu condomínio onde, por medida de economia, foi adotado, em alguns pontos dos corredores, sistema com sensores de presença para acendimento automático de lâmpadas. Contudo, alguns moradores defendem a opinião de terem todas as luzes acessas. O leitor indaga: 1- Qual a situação jurídica nesse caso? 2- O morador que tem a porta com o sensor pode reclamar? 3- A reclamação acerca de a medida ser perigosa para os idosos procede? 4- A decisão é através de assembleia? 5- Algum condômino pode entrar na Justiça contra a decisão da assembleia?

Texto 1

A luz de presença nos corredores dos prédios atende aos princípios de racionalidade, economia e reduz efetivamente os custos dos condôminos. A decisão do uso dessa tecnologia depende da aprovação de assembleia geral, especificamente convocada com essa finalidade, que exige tão somente o quórum da maioria dos presentes para aprovar o implemento da mudança. A aprovação em assembleia geral evita futuros questionamentos judiciais, inclusive de idosos, que não terão qualquer prejuízo com o novo sistema.

A tabela abaixo contém as sete orações, do texto 1, divididas em tema e rema.

1		A luz de presença nos corredores dos prédios	atende aos princípios de racionalidade, economia
2	E	(a luz ... corredores dos prédios)	reduz efetivamente os custos dos condôminos
3		A decisão do uso dessa tecnologia	depende da aprovação de assembleia geral, especificamente convocada com essa finalidade,
4	Que	que	exige tão somente o quórum da maioria dos presentes
5	Para	(o quórum)	aprovar o implemento da mudança
6		A aprovação em assembleia geral	evita futuros questionamentos judiciais, inclusive de idosos
7	Que	que	não terão qualquer prejuízo com o novo sistema.
	Tema textual	Tema ideacional	REMA

Passemos à análise de cada uma delas.

1 – Tema ideacional, não marcado, informação dada, recuperada do texto precedente. Com esse tema, o locutor mantém um afastamento dos leitores, respondendo de forma ampla como se escrevesse um texto didático e não uma carta. A informação do rema é dada, recuperada do texto anterior e pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores, contudo, ela precisa ser colocada para o estabelecimento da progressão temática e do valor semântico de conclusão da oração subsequente.

2 – Nesta oração, há dois temas, por isso chamado de tema múltiplo: 1º- e – Tema textual, que estabelece a coesão entre as duas primeiras orações. 2º- Tema em ausência [0], ideacional, não marcado, dado, recuperado pelo processo de coesão textual. O locutor fez uso da elipse, apresentando só o Novo, ou melhor, só o rema, para dar-lhe maior proeminência. Contudo, como a relação dado-novo dá-se conforme o conhecimento prévio do leitor, ela pode ser nova para uns e dada para outros. A informação do rema é dada, recuperada pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores.

3 – Tema ideacional, não marcado, informação dada por tratar-se de expressão nominal recuperada do texto precedente. Com essa expressão, o locutor mantém o distanciamento dos leitores, exercendo seu papel de autoridade do saber. A informação do rema é nova, embora, para alguns leitores, possa ser recuperada pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores.

4 – O elemento léxico-gramatical *que* exerce dupla função, uma de conector e outra de termo anafórico, pois retoma *a aprovação de assembleia geral*. Na primeira função, como sabemos, ele é um elemento coesivo; na segunda, é um tema ideacional, não marcado, informação dada cujo referente está no rema da oração anterior. O locutor continua mantendo um distanciamento dos leitores e seu papel de autoridade do saber. A informação do rema é nova, mas, como o rema da oração anterior, pode ser recuperada pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores.

5 – Tema múltiplo. O elemento léxico-gramatical é um tema textual, trata-se de uma preposição que estabelece a coesão textual e atribui ao rema um valor semântico de finalidade. Há o tema ideacional em ausência [0], não marcado, dado, recuperado do rema da oração anterior, pelo processo de coesão textual. O locutor fez uso da elipse, apresentando só o rema para dar-lhe maior proeminência. A informação do rema é recuperável do rema da oração 3, logo, é dada.

6 – Tema ideacional, não marcado, informação dada, pois recupera elemento do rema da oração anterior. O enunciador continua seu discurso de forma impessoal. A informação do rema é nova, embora, para alguns leitores, possa ser recuperada pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores.

7 – O pronome relativo *que* exerce dupla função, uma de conector e outra de termo anafórico, pois retoma *idosos*. Na primeira função, como já sabemos, ele é um elemento coesivo; na segunda, é um tema ideacional, não marcado, informação dada cujo referente está no rema da oração anterior. Embora continue o discurso de forma impessoal, o enunciador expressou um juízo de valor que vai de encontro ao que pensa a sociedade, apresentando no rema, informação nova que é questionável.

O texto abaixo, também escrito pelo advogado Arnon Velmovsky, foi publicado no domingo, 19/08/2012, respondendo à carta do leitor José Moreira de Souza Filho (Barra, Rio), cujo título foi *Isenção de IPTU em discussão*, em que o emissor coloca-se como proprietário de um imóvel locado à pessoa jurídica que, julgando-se com direito a isenção de IPTU, reivindicou-a através da ação ainda inconclusa. O leitor pergunta: 1- Caso a ação seja desfavorável ao inquilino, os valores de IPTU em suspenso e as custas recairão sobre o imóvel? 2- São cerca de trinta mil. Como encerrar o contrato sem que eu corra o risco de ser penalizado pela dívida? 3- Seria viável o inquilino ou fiador oferecer, den-

tro do processo, imóvel de sua propriedade em garantia de eventual dívida?

Texto 2

O leitor deverá exigir do locatário e seu fiador que conste ressalva em relação à situação do imposto predial na rescisão contratual. Deverá também ser feito um termo de garantia, firmado tanto pelo locatário como pelo fiador, no qual fiquem claras as obrigações pelo patrocínio da ação em curso, bem como pelos seus desdobramentos futuros em caso de insucesso, uma vez que levará bastante tempo até chegar ao seu final.

A tabela abaixo contém as seis orações, do texto 2, divididas em tema e rema.

1		O leitor	deverá exigir do locatário e seu fiador
2	Que	conste	ressalva em relação à situação do imposto predial na rescisão contratual
3		Deverá	também ser feito um termo de garantia, firmado tanto pelo locatário como pelo fiador
4	no qual	no qual	fiquem claras as obrigações pelo patrocínio da ação em curso, bem como pelos seus desdobramentos futuros em caso de insucesso,
5	uma vez que	(o termo de garantia)	levará bastante tempo
6	Até	(o termo de garantia)	chegar ao seu final
	Tema textual	Tema ideacional	REMA

Passemos à análise de cada uma delas.

1 – Tema ideacional, não marcado, informação dada, recuperada no contexto de situação. Também aqui o locutor mantém um afastamento dos leitores, respondendo de forma ampla como se escrevesse um texto expositivo e não uma carta. A informação do rema é nova, pois consiste no que o enunciador quer que o leitor saiba, não é recuperável no texto anterior nem pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores. A expressão “deverá exigir” atribui ao enunciador um autoritarismo de poder.

2 – Ocorrência de tema múltiplo. O tema textual, representado pela conjunção subordinativa integrante *que*, estabelece a coesão entre as duas primeiras orações. O tema ideacional, *conste*, embora representado por um processo, é não marcado - pois, como o verbo existir, ocorre sempre com o sujeito posposto -, informação nova, por não ser recuperável no texto nem no contexto. O rema traz ainda a informação que o enunciador quer passar, logo, informação nova.

3 – Tema ideacional, marcado - por ser representado por um processo -, informação dada, recuperada do rema da oração 1. O locutor segue com um discurso, garantindo a autoridade de poder e de saber. Também, pela maneira de comando como o enunciador começou a resposta, por inferência, é do conhecimento do leitor. A informação do rema é nova pelo mesmo motivo da oração 2.

4 – O elemento léxico-gramatical *no qual* exerce dupla função, uma de conector e outra de termo anafórico, pois retoma *um termo de garantia, firmado tanto pelo locatário como pelo fiador*. Na primeira função, ele é um elemento coesivo; na segunda, é um tema ideacional, marcado – por tratar-se de uma circunstância –, informação dada, cujo referente está no rema da oração anterior. O rema traz informação nova para alguns leitores, para outros, esta é recuperável pelo conhecimento prévio. Considerando apenas o emissor que escreveu para o jornal, trata-se do novo.

5 – Ocorrência de tema múltiplo. O elemento léxico-gramatical *uma vez que* é um tema textual, o qual estabelece a coesão entre a oração anterior e a que inicia, atribuindo a esta um valor semântico de causa. O tema ideacional ocorre em ausência [0], não marcado, informação dada, recuperada pelo processo de coesão textual. O locutor fez uso da elipse, apresentando apenas o rema, para dar-lhe maior proeminência. Mais uma vez, há a relativização da relação dado-novo. Faz parte do conhecimento prévio de muitos que a justiça tarda, para esses, trata-se do dado, contudo, para o emissor da carta, do novo.

6 – Ocorrência de tema múltiplo. A preposição *até* é um tema textual, que estabelece a coesão entre a penúltima e a última oração, atribuindo a esta um duplo valor semântico: de tempo e de finalidade. O tema ideacional ocorre em ausência [0], não marcado, informação dada, recuperada pelo processo de coesão textual. O locutor fez uso da elipse, apresentando só o rema, para dar-lhe maior proeminência. Novamente, como no item 5, há a relativização da relação dado-novo. Mas isso não invalida a pertinência da informação. Para o emissor da carta, trata-se do novo.

3.12. Conclusões preliminares

Com a reduzida análise, verificamos que nem sempre há a coincidência do rema com o novo, isso ficou mais patente no texto 1 em que o nível de informação foi baixo, uma vez que esta pôde ser recuperada do

texto antecedente, do contexto e do conhecimento prévio do interlocutor. Por isso, é muito relativo dizer se a informação do rema é cem por cento nova. No texto 2, houve um alto nível de informação e, considerando como público alvo apenas o emissor da carta ao jornal, a coincidência do rema com o novo foi frequente.

Mesmo quando a informação do rema foi dada, por informação arquivada, recuperável ou inferível, ela foi de suma importância para o estabelecimento da progressão temática e condução do raciocínio lógico do leitor. O tempo todo, as estruturas temática e da informação agiram como índice orientador na organização das ideias do enunciador e na leitura do interlocutor. Como já era de se esperar, devido ao gênero, não ocorreu o *tema interpessoal*.

Quanto ao tipo de progressão temática, predominou o *padrão linear (em zigue-zague)*, com o *tema* da oração retomando elemento do *rema* da oração anterior. Houve em cada carta ocorrência de um *padrão constante* e caso em que o *tema novo*, no meio do texto, ficou fora dos três padrões.

Colocando-se hierarquicamente superior ao leitor, o enunciador, mantendo sempre um distanciamento do público alvo, através da escolha de *temas tópicos* na terceira pessoa do discurso, ou seja, uso de não pessoa discursiva, ressaltou o papel social de autoridade que ocupa. No primeiro texto, não foi categórico, revelando a intenção da não confrontação, minimizou o caráter autoritário de poder, revelando-se apenas como fonte de saber. Optou por um discurso neutro, distante, formal e impessoal, ajustando-se a regras culturais e pragmáticas. Na segunda carta, de uma forma impositiva, colocou-se como fonte de poder e de saber, empregando o verbo modalizador “deverá” reforçado pelo “exigir” e pelas expressões “conste ressalva” “Deverá também ser feito um termo de garantia”, “fiquem claras as obrigações”. Elevando o valor de julgamento, o enunciador poderia receber cartas de manifestação de contrariedade, desaprovação, e insatisfação do referido inquilino e do fiador, mas, nesse caso, mesmo com discurso autoritário, ele preserva sua *face* por mostrar-se interessado em resolver a situação de quem lhe pediu orientação, ou seja, ele está cumprindo seu papel social, o que valoriza a autoimagem positiva e a do jornal diante dos leitores em geral. O escrevente e a instituição têm como propósito comunicativo informar com veracidade e responsabilidade para continuar tendo credibilidade. O locutor empregou um recurso de linguagem que indica seu comprometimento na realização

da tarefa de orientar, esclarecer, usou estratégias que satisfazem exigências da profissão de advogado.

Que essa brevíssima análise sirva de incentivo para outros trabalhos, tendo como base a metafunção *textual*. A análise textual, centrada nas estruturas dado-novo e tema-rema, índices de orientação do raciocínio lógico, contribui para o estudo reflexivo de textos em sala de aula, ampliando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, ao analisarem os elementos léxico-gramaticais das escolhas dos locutores de jornais em seu discurso, revelando suas intenções e o compromisso com o público.

4. *O conto de fadas: uma abordagem funcional*

Flavia Galloulckydio (UERJ)
flaviakydio@gmail.com

Um dos maiores problemas enfrentados hoje pela escola é a dificuldade dos estudantes em compreender e interpretar textos. Ela torna-se ainda mais notória quando os alunos são submetidos a processos avaliativos em nível nacional, visto que os resultados nunca são animadores.

Por essa razão novos conceitos linguísticos, como os propostos na linguística funcional, têm se ocupado com o estudo de formas de contribuição para o aprimoramento desta, que é uma das mais importantes formas de operações didáticas no ensino da língua portuguesa. Essa tendência ocorre justamente por ser a compreensão, juntamente com a produção de textos desenvolvidos na escola, um dos principais fatores que apontam para o sucesso ou o fracasso educacional.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as contribuições da linguística sistêmico-funcional no ensino de língua portuguesa e observar como se dá a construção de sentido do texto a partir do padrão temático utilizado no gênero *conto de fadas*.

Para tanto, será examinada comparativamente a situação inicial de dois textos do gênero, verificando as semelhanças existentes entre eles, no que diz respeito à sua progressão temática. Parte-se, então, da organização temática das orações que compõem inicialmente os contos para que, a partir delas, se possa observar como, em geral, os autores deste gênero efetuam a ligação entre as informações e orações para organizar

sua mensagem; fatos apoiados nos pressupostos teóricos da gramática sistêmico-funcional (GSF) de Halliday.

Dessa maneira, acredita-se que esta investigação contribuirá como suporte para professores de língua portuguesa que desejem aprimorar as práticas de leitura e escrita realizadas na educação básica.

4.1. Fundamentação teórica

Para a viabilização da análise, adotaram-se os pressupostos teóricos da gramática sistêmico-funcional (GSF) de Halliday (2004).

A gramática proposta pelo autor é chamada de sistêmico-funcional devido ao fato de levar em consideração as questões relacionadas ao significado (base semântica), ao uso (funcional) e por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua (sistêmico). Assim:

Uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas por meio das quais os significados podem ser realizados. A questão é antes: “como esses significados são expressos?” [e não “o que essas formas significam?”]. Isso põe as formas da língua numa perspectiva diferente: como meios para um fim, mais que como um fim em si mesmas. (HALLIDAY, 2004, p. xiv)

De acordo com a GSF (gramática sistêmico-funcional), a língua é examinada como uma entidade não suficiente em si, e seus estudiosos consideram a importância do ambiente situacional e cultural para a língua em uso. Desse modo, todo texto expressa algum propósito comunicativo e se caracteriza como uma atividade funcional, já que ela acontece sempre com um objetivo específico, como define Halliday (2004).

Desse modo, todo e qualquer uso que se faz do sistema linguístico é funcional relativamente às necessidades de convivência do indivíduo em sociedade. Assim, ao usar a linguagem, o falante da língua faz uma série de escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza. Nesse sentido, é fundamental que ocorra o desenvolvimento da consciência dos indivíduos sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para que os mesmos alcancem, efetivamente, seus propósitos em contextos específicos. Segundo o autor:

[...] não há nenhuma faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. Em outras palavras, a linguagem fornece uma teoria da experiência humana, e certos recursos léxico-gramaticais de cada língua são dedicados a esta função. (HALLIDAY, 2004, p. 29).

Desta forma, se faz necessário o entendimento de alguns conceitos do modelo investigativo-descritivo que norteiam a teoria sistêmico-funcional. Segundo tal teoria, a linguagem é vista como o lugar de interação, posto que através de seu uso um indivíduo interage com o outro. É nesse processo que os significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado. Assim, é conferida à linguagem um caráter dinâmico, já que cabe a ela satisfazer as necessidades humanas e organizá-las funcionalmente, a partir do sistema linguístico disponível; porém de maneira não arbitrária.

Nesse sentido, por entender que a linguagem é organizada em torno de um propósito (de uma função), pode-se dizer de forma bastante breve que o autor estabelece para componentes funcionais da língua três metafunções: a metafunção ideacional, usada para representar a realidade; a metafunção interpessoal, para interagir com os outros e a metafunção textual, que se dispõe a organizar as próprias mensagens como texto.

Neste trabalho optou-se por analisar de que maneira ocorre a seleção léxico-gramatical para a organização dos significados através da estrutura temática utilizadas nos *contos de fadas*. Para isso, cabe destacar o que a GSF considera como sistemas paralelos e inter-relacionados que dizem respeito à organização da mensagem num texto.

O primeiro deles é chamado *estrutura da informação* e envolve componentes denominados *informação dada*, elemento de conhecimento compartilhado entre os interlocutores e se constitui do que é previsível (recuperável) pelo contexto; e *informação nova*, constituído não apenas pelo que é desconhecido para o ouvinte/ leitor, mas também pelo que não é recuperável, a partir do discurso precedente.

O segundo é chamado de *estrutura temática*. Nele, pode-se observar o que o autor coloca em destaque, oração por oração, e encontrar pistas sobre o desenvolvimento do texto. Assim, cada oração é constituída de duas partes: o *tema*, elemento colocado em posição inicial da oração, funcionando como ponto de partida da mensagem e o *rema*, elemento que segue o *tema*, e é o restante da mensagem, onde são desenvolvidas as ideias que estão sendo veiculadas pelo *tema*. Portanto, o *rema* é a parte da oração em que o *tema* é desenvolvido.

Nessa configuração, o tema consiste somente de um elemento estrutural sendo esse representado por um grupo nominal, adverbial ou grupo ou frase preposicional. Quando um tema é um grupo nominal que exerce a função de sujeito, ou seja, a frase encontra-se na ordem direta

dos termos, tem-se o que Halliday (1994) chama de tema não marcado (mais usual na língua). Entretanto, quando o tema é expresso em ordem indireta, ou seja, é composto por um grupo adverbial ou preposicional funcionando como adjunto da oração, tem-se o tema marcado (menos usual na língua).

Traçando-se um paralelo, percebe-se que há uma relação semântica entre a *estrutura da informação* e a *estrutura temática*. Desse modo, verifica-se que, geralmente, a estrutura escolhida como *tema* coincide com o elemento *Dado*; enquanto o elemento colocado no restante da oração, *rema*, é correspondente ao *Novo* revelado na informação.

A maneira que tais seleções são feitas arquitetam a coesão e a consequente coerência dos textos. Isso porque a disposição temática das orações revela como o autor efetuou a ligação entre as informações e orações para organizar sua mensagem, determinando assim um padrão de progressão temática referente ao gênero escolhido.

A progressão temática, nesse sentido, refere-se a sequências e padrões de temas ideacionais não marcados encontrados em textos (DROGA & HUMPHREY, 2003). Trata-se de uma alternativa de desenvolvimento de parágrafos e um método para o desenvolvimento dos textos. Dentre os principais tipos de progressão temática, três merecem maior relevância: o *padrão com tema constante*, o *padrão linear* e a *subdivisão do rema*.

O padrão com tema constante ocorre quando o tema ideacional se mantém o mesmo ao longo de uma sequência de orações e as informações a respeito dele são construídas no rema de cada oração. No padrão linear, o elemento introduzido no rema de uma oração torna-se o tema da oração seguinte. No que se refere à subdivisão do rema, tem-se um rema superordenado, que se divide nas orações seguintes em posição temática, ou seja, um elemento do rema da oração pode ser repartido e usado como tema nas orações posteriores.

Por isso, para que os mesmos avancem nesses dois níveis, é necessário que haja equilíbrio entre os elementos Dados, no nível gramatical geralmente representados pelo tema; e elementos Novos, comumente representados pelo rema.

Dessa maneira, conforme foi apresentado anteriormente, quando se produz um texto verbal especificamente, as escolhas são feitas de maneira que os objetivos do locutor sejam atingidos. Textos como os *contos*

de fadas são caracterizados por tipos de progressão temática que facilitam a compreensão dos leitores e, por essa razão, constituem uma atividade prazerosa, envolvente e de grande aceitação entre crianças e adolescentes que os leem.

Portanto, neste trabalho, pretende-se tratar de maneira mais enfática a metafunção textual, através da análise da progressão temática, e como elas corroboram na produção de sentido deste gênero estimado e conhecido por leitores de tantas gerações.

4.2. O gênero discursivo *conto de fadas*

Os contos de fadas sempre estiveram presentes na sociedade ocidental e, embora inicialmente não tenham sido criados para crianças, ao longo dos séculos essa realidade foi sendo modificada e hoje são elas e os adolescentes seus leitores mais fiéis.

Como constantemente no interior desses contos é possível encontrar valores que lidam com a sabedoria popular e conteúdos essenciais da condição humana de caráter pedagógico, esse gênero discursivo passou a ocupar papel relevante nas escolas brasileiras de Educação básica.

Segundo Coelho (1987), Propp formulou uma estrutura básica para os contos de fadas, envolvendo uma situação inicial, um conflito, confronto e superação de obstáculos e perigos, restauração e desfecho.

O início caracteriza-se pelo aparecimento do herói ou da heroína e do problema que vai desestabilizar a paz inicial; a ruptura ocorre quando o herói vai para o desconhecido, deixando a proteção e se desligando da vida concreta; o confronto e a superação de obstáculos e perigos se dá no momento em que o herói busca soluções fantasiosas; a restauração inicia o processo da descoberta do novo, das potencialidades e das polaridades; e o desfecho incide no retorno à realidade, com a união dos opostos, iniciando o processo de crescimento e desenvolvimento.

As escolas brasileiras de educação básica, no entanto, influenciadas pelos estudos recentes da linguística textual, ao abordar esse gênero com os estudantes, elegeram um estudo estrutural mais amplo e que abarcasse outros gêneros narrativos. Dessa maneira, a abordagem mais comum a respeito das partes que compõem o conto, inclusive o de fadas, é feita através do que se conhece como *estrutura do enredo*. De acordo com essa teoria, o enredo do conto tradicional estrutura-se com base nas

seguintes partes: situação inicial ou apresentação, complicação ou conflito, clímax e desfecho.

A situação inicial geralmente coincide com o começo da narrativa e nela são apresentados os fatos iniciais, as características principais das personagens e, por vezes, o tempo e o espaço. A complicação é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito, o momento em que há desestabilização do cotidiano das personagens. No clímax, ocorre o momento culminante da narrativa, ou seja, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge seu ponto máximo. Já o desfecho é constituído da solução do conflito.

Como este trabalho visa oferecer suporte para a prática de leitura e escrita nas escolas de educação básica, optou-se pela análise da situação inicial dos *contos de fadas* e da consequente utilização da teoria citada, pois a mesma já é reconhecida e trabalhada por professores de diferentes regiões do Brasil.

No que se refere à análise, a escolha pela apreciação da situação inicial se deu pela dificuldade apresentada pelos estudantes em iniciar um texto escrito narrativo, sobretudo no que diz respeito à caracterização dos personagens e sua localização no tempo e espaço.

4.3. Metodologia

Segundo Antunes (2010), recorreremos a um texto quando temos a pretensão comunicativa e a queremos expressar. Em outras palavras, tudo o que falamos ou escrevemos em situação de comunicação se dá por meio de textos.

Desse modo, todo texto expressa algum propósito comunicativo e se caracteriza como uma atividade funcional, já que ela acontece sempre com um objetivo específico como define Halliday (2004).

Assim, compreender o que se lê é a condição essencial para um indivíduo atuar ativamente em uma sociedade, por se tratar de uma operação que vai além do aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que se operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Por isso, é preciso que a leitura e a escrita ocupem um papel de destaque no currículo escolar e que elas tenham formas de atuação mais eficientes nas aulas de língua portuguesa.

Para tal, este trabalho utiliza como ponto de partida a análise das seqüências temáticas observadas na situação inicial do gênero *contos de fadas*. Essa escolha foi motivada pela intimidade, interesse e relevância social que ainda hoje esses textos apresentam entre crianças e adolescentes em idade escolar.

Concomitante a isso, está o fato de o mesmo ser considerado, quanto à sua organização temática, um gênero simples fortemente restringido por fórmulas pré-determinadas pela tradição, já que, em geral, apresentam o mesmo esquema narrativo, no qual as características principais das personagens, bem como suas particularidades materiais, são apresentadas na situação inicial da narrativa.

Posto isso, começou-se por delimitar as unidades oracionais que se definiu como base da análise tema – rema. Em seguida, passou-se à apreciação dos temas oracionais, destacando-se apenas os temas de significado ideacional e o tipo de seleção feita nos mesmos, isto é, se o tema é marcado ou não marcado.

A fim de facilitar a análise dos dados, optou-se por apresentar no *corpus* os fragmentos dos contos separados por barras delimitando as orações. Além disso, para melhor localização das mesmas, houve a preocupação de numerá-las. Os números referentes a cada oração encontram-se delimitados por meio de parênteses.

Quanto aos temas ideacionais, estes podem ser identificados com facilidade, pois cada item deste tipo foi cuidadosamente sublinhado e, em caso de elipse, sinalizou-se com a marca [0]. Consequentemente o rema é representado pela parte não sublinhada da oração. Em relação ao tipo de seleção feita nos temas, optou-se por classificá-las no percurso da análise do *corpus*.

Desse modo, ao longo da apreciação, é dada atenção para os tipos de significados ideacionais mais recorrentes e para elementos que possam ser interpretados, por parte do leitor, como marcas estruturais de um padrão de progressão temática na situação inicial dos *contos de fadas*.

4.4. O corpus

Texto I

Os Três Ursos

Era uma vez, (1) / há muitos e muitos anos, (2) / três ursos (1) / que viviam numa casinha bem no meio da floresta: (3) / Papai Urso, que era grande e forte (4) / e que tinha uma voz muito grossa; (5) / Mamãe Urso, / que era menor, (7) / [0] tinha o pelo muito sedoso e uma voz doce e melodiosa; (6) / e finalmente o Ursinho, que era muito pequeno (8) / e que parecia uma bolinha fofa. (9) / Ele tinha uma vozinha fininha, fininha. (10)

Os três ursos eram uma família muito feliz. (11) / Cada um tinha a sua cama: (12) / Papai Urso tinha uma cama grande e dura; (13) / Mamãe Urso tinha uma cama menor e macia; (14) / e o Ursinho tinha uma cama bem pequena e a mais macia de todas. (15)

Papai Urso tinha uma cadeira grande, toda de madeira; (16) / Mamãe Urso tinha uma cadeira de veludo vermelho; (17) / e o Ursinho tinha uma cadeirinha com seu nome escrito nela. (18) / Eles gostavam muito de comer mingau de aveia, (19) / e todos os dias Mamãe Urso punha o mingau numa enorme panela (20) / e o [0] cozinhava para os três. (21) / Depois, ela o derramava nas tigelas de cada um deles. (22)

Texto II

Rosa Branca e Rosa Vermelha

Era uma vez uma pobre viúva (1) / que morava numa casinha muito pequenininha, na floresta. (2) / Na frente da casinha havia duas roseiras; (3) / uma [0] sempre dava rosas brancas (4) / e a outra [0] dava rosas vermelhas.(5) / A viúva tinha duas filhas,(6) / que eram lindas como as roseiras, (7) / e os nomes delas eram Rosa Branca e Rosa Vermelha.(8) / [0] Eram as meninas mais meigas e boazinhas (9) / que se possa imaginar! (10)

Rosa Branca tinha os cabelos louros e longos, e doces olhos azuis, (11) / enquanto Rosa Vermelha tinha cabelos negros e ondulados, olhos castanhos muito vivos e uma linda pele acetinada. (12) / As duas meninas eram muito amigas (13) / e [0] andavam sempre juntas. (14)

Rosa Vermelha adorava correr pelos campos, (15) / [0] colhendo flores, (16) / enquanto Rosa Branca preferia ajudar a mãe em casa. (17) / Mas [0] costumavam passear juntas, de mãos dadas, pela floresta. (18)

Embora elas às vezes se afastassem de casa, (19) / embrenhando-se pela floresta, à procura de amoras silvestres, (20) / nenhum animal selvagem lhes fazia qualquer mal. (21) / Em vez disso, eles se aproximavam das irmãs (22) / como se [0] adivinhassem (23) / que Rosa Branca e Rosa Vermelha seriam sempre boas para eles. (24) / A pequenina lebre marrom, geralmente muito tímida, comia em suas mãos, (25) / e as corças e veadinhos pastavam tranqui-

lamente ao lado delas, (26) / enquanto, *no alto das árvores*, os pássaros cantavam (27) / *para agradá-las*. (28)

4.5. Análise do corpus

Ao analisar a estrutura temática da situação inicial dos textos oração por oração, pôde-se observar que o autor faz uso de temas, majoritariamente, ideacionais. O primeiro tema do texto *Os Três Ursos* (texto I) assim como o de *Rosa Branca e Rosa Vermelha* (Texto II), *Era uma vez*, é analisável como estrutura temática única. Trata-se de uma fórmula fixa que abre um espaço fictício com características particulares e que gera fortes expectativas no leitor em relação ao gênero apresentado, já que tal fórmula introdutória é um operador da construção de um espaço semântico ou mundo caracterizado pela ficcionalidade e situado num tempo passado longínquo e indeterminado. Esse elemento temático acumula, dessa maneira, uma função semântico-referencial, visto que aponta para um universo de referência; e uma função de localização temporal, ainda que indeterminada, cuja função é reportar o leitor para um passado remoto, tempo narrativo típico dos *contos de fadas*.

Nota-se também que, no primeiro texto, tal indeterminação temporal é reforçada pela utilização da oração “há muitos e muitos anos” também considerada neste contexto como pertencente a uma única estrutura temática que intensifica a noção de passado remoto, característico deste tipo de narrativa. Ao longo do texto I, foram encontrados ainda outros elementos temáticos que têm também função de localização no eixo temporal, são eles: *todos os dias* (oração 20) e *Depois* (oração 22). São temas marcados que, pelo seu significado de tipo temporal, organizam, pontuam, situam no tempo as ações representadas.

No que diz respeito ao segundo conto, esse papel é cumprido por orações com valor temporal introduzidas pela conjunção *enquanto* (orações 12, 17 e 28). Como tal conjunção não é constitui um tema ideacional, mas sim textual; optou-se por apenas citá-la.

Em relação aos circunstantes temporais, é importante ressaltar que são formas de localização não datadas e, portanto, apenas restringem temporalmente os eventos relatados; fato que dá continuidade a linha instaurada pelo tema que inicia ambos os textos. Por outro lado, tais circunstantes não fornecem qualquer indicação de que o discurso não respeita a ordem cronológica de ocorrência dos eventos relatados.

Ainda foram notados, na apresentação do segundo conto, temas ideacionais que se diferem dos demais e, por vezes, entre si pelo significado que realizam. Contudo não se pode deixar de referi-los: *Na frente da casinha* (oração 3) e *no alto das árvores* (oração 27), ambos circunstâncias com valor locacional; *Embora elas se afastassem de casa* (oração 19), com valor concessivo e *Para agradá-las* (oração 28), circunstância que revela a finalidade da ação expressa na oração principal.

Nos temas ideacionais dos textos predominam, porém, outro tipo de elemento topical: são manifestadamente preponderantes as expressões nominalizadas e referenciais que designam os participantes centrais da narrativa no estado de coisas descrito, ocupando a posição de sujeito das orações. De fato, no conto *Os Três Ursos*, dos vinte e dois temas analisados, em dezessete, o participante é representado por substantivos que os designam, por elipses ou por pronomes que fazem referência direta aos participantes centrais da narrativa nesta função. Da mesma forma, em *Rosa Branca e Rosa Vermelha*, dos vinte e oito temas avaliados, em vinte e um deles ocorre a mesma incidência.

Logo no primeiro parágrafo, no que diz respeito à progressão temática do texto I, percebe-se que o autor, após localizar temporalmente a narrativa, se preocupa em apresentar no rema os participantes que serão topicalizados nas orações seguintes. Desta forma, os dois temas iniciais já descritos apresentam fatos dados, representados pelos temas oracionais *Era uma vez* e *há muitos e muitos anos*, e um fato novo, *três ursos*, situado em posição remática, fazendo com que o leitor identifique com facilidade os participantes que serão foco da narrativa. Tal elemento novo é retomado na oração seguinte por meio do pronome referencial que é desenvolvido na estrutura remática posterior.

Tal modelo de progressão temática é encontrado de modo semelhante no texto II, porém, antes de topicalizar as protagonistas da narrativa, opta por apresentar em posição remática a mãe de *Rosa Branca e Rosa Vermelha* (elemento novo). Esse elemento é retomado na oração seguinte em posição temática e, no rema que o procede são encontradas informações novas a respeito do lugar, em meio à natureza, em que a viúva habitava.

Esse padrão linear de progressão, no entanto, é rompido em ambos os textos, a partir da quarta oração. Notadamente, esse procedimento é realizado com a finalidade de distinguir os três membros da família de ursos (texto I) e diferenciar as duas irmãs protagonistas (texto II). Assim,

na situação inicial dos contos, é construído um paralelismo sintático em que dois padrões de progressão são utilizados: o padrão com tema constante e, especialmente, a subdivisão do tema.

Dessa forma, na quarta e quinta orações do primeiro conto, o participante *Papai Urso* aparece em posição temática, primeiramente representado por um substantivo e, em seguida, pelo pronome relativo *que*, cuja intenção discursiva é a manutenção do conteúdo semântico. Padrão semelhante ocorre nas duas próximas orações, em que *Mamãe Urso* é topicalizada.

Todavia na oração de número 8, percebe-se a preocupação do autor em sinalizar para o leitor que o último integrante da família será apresentado. Para tal, coloca em posição temática o termo circunstancial “finalmente”, rompendo com a estrutura sintática anterior e, por conseguinte, com a escolha por temas não marcados que fizera nas orações precedentes. No entanto, nas orações 9 e 10, tematiza o participante Ursinho, representado respectivamente pelo substantivo e pelo pronome pessoal ele e que atua como sujeito das orações.

Conforme foi exposto anteriormente, também no texto II, a subdivisão do rema se dá a partir da quarta oração, em que, respectivamente, *Rosa Branca* (oração 4) e *Rosa Vermelha* (oração 5) são introduzidas na narrativa, representadas pelas roseiras que a mãe possuía. Sobre isso, convém destacar que, nas duas ocorrências, as protagonistas ocupam posição temática com função de sujeito, embora elíptico; e que as características que as diferenciam estão localizadas em posição remática. Tal padrão de progressão é rompido pelo padrão linear (orações 6, 7 e 8), em que o elemento introduzido no rema torna-se o tema da oração seguinte. Dessa forma, a oração de número 6 utiliza como elemento temático (dado) o sujeito *A viúva* e como elemento remático (novo) *duas filhas* para, na oração 7, elegê-lo como tema, representado lexicalmente pelo pronome relativo *que*.

Percebe-se ainda que o autor do texto II opta pelo padrão de tema constante nas orações que encerram o primeiro parágrafo (8, 9 e 10). Nesse tipo de progressão, o tema ideacional se mantém o mesmo ao longo de uma sequência de orações e as informações novas são construídas no rema. Desse modo, há a manutenção do tema *duas filhas*; na sequência retomado, respectivamente, pelo pronome relativo *que*, pronome possessivo *delas* e elipse de *Rosa Branca e Rosa Vermelha*.

A partir da oração que inicia o segundo parágrafo do conto *Rosa Branca e Rosa Vermelha*, a eleição pela subdivisão do rema é feita novamente (orações 11 e 12). Tal fato é percebido também no segundo parágrafo de *Os Três Ursos*, porém neste, o autor lança mão do padrão de tema constante nas duas primeiras orações e, em seguida, opta pela subdivisão de rema para organizar sua mensagem; enquanto naquele a opção por tema constante finaliza o parágrafo (orações 13 e 14). Contudo, é notória, em ambos os textos, a preocupação com a manutenção dos participantes das orações em posição temática, composição que faz com que o leitor pouco experiente localize com facilidade as personagens da narrativa e, com isso, não perca nenhuma característica importante dos protagonistas.

O terceiro parágrafo dos contos é apresentado como uma espécie de continuação do anterior, já que a alternativa por temas não marcados é conservada, bem como a subdivisão de rema: orações 13, 14 e 15; no texto I e orações 15, 16 e 17; no texto II. Percebe-se novamente a presença de certo paralelismo, visto que tais orações são ordenadas de maneira semelhante em ambos os textos, quanto à estrutura sintática e categorias lexicais. Tal paralelismo, no entanto, é rompido, no texto I, pela oração 19, embora o pronome *eles* garanta a manutenção do foco temático e as informações procedentes sejam organizadas segundo o padrão de subdivisão de rema. Destaca-se, porém, que tal subdivisão privilegia apenas as ações habituais ligadas as funções particulares da personagem *Mamãe Ursa* dentro da família. Convém reiterar que duas das três orações que contém tais ações foram introduzidas por temas marcados de valor temporal, conforme apontado anteriormente.

Quanto a isso, é necessário ressaltar que o conteúdo das informações vinculadas aos temas precedentes, já são conhecidas pelo leitor, enquanto as informações novas (caracterização das cadeiras de posse de cada integrante da família) são colocadas em posição remática.

No quarto parágrafo do conto II, observa-se, a partir do segundo tema, a opção pelo padrão de progressão linear (orações 22, 23, 24 e 25), seguido de subdivisão da informação contida no pronome *eles*, em posição remática. Esse pronome, que reitera o substantivo *animais*, é subdividido em dois temas (orações 26 e 27) cuja função é, assim como ocorreu no parágrafo anterior, distinguir as ações ou características peculiares dos participantes que compõem a narrativa.

Como pôde ser compreendido, a presença recorrente de um determinado tipo de significado ou informação em posição temática, implica na criação de métodos de com propriedades bastante particulares. Na situação inicial dos contos analisados, por exemplo, prevalecem os elementos temáticos que representam claramente os participantes das ações ou caracterizações relatadas. Neste tipo de construção, as personagens são o ponto de partida da mensagem, servem como base para a progressão discursiva do texto e, por isso, nelas as ações encontram o seu suporte funcional.

No que diz respeito especificamente à progressão temática dos textos, verificou-se que, quando há mais de uma personagem central na narrativa, o autor prioriza a construção por meio de subdivisão temática, a fim de que o leitor possa distinguir com mais facilidade os traços representativos da personalidade ou mesmo as características físicas dos participantes da narrativa.

Além desse método de organização da mensagem, observou-se que para apontar a harmonia existente entre as personagens, o padrão de progressão preferido é o com tema constante. Assim, através da manutenção de um tema representado por um item lexical ou elipse que englobe conjuntamente os participantes, o autor garante não só a conservação temática ao longo de uma sequência de orações, mas também o agrupamento das afinidades no rema.

Outro padrão encontrado foi o linear. Ele foi empregado, principalmente, nas orações iniciais dos contos, bem como nos momentos em que houve maior ruptura nas narrativas. Tal padrão proporcionou mais dinâmica em ambos os textos, já que os elementos dados e novos se alternavam mais rapidamente. Sobre isso, convém lembrar que muitos dos temas encontrados nesse padrão eram marcados, fato que gera no leitor expectativas de mudanças.

4.6. Conclusão

O presente trabalho se propôs a fazer uma análise da estrutura temática da situação inicial dos *contos de fadas*, com base nos pressupostos teóricos da linguística sistêmico-funcional de Halliday.

Como se trata de um gênero conhecido pela maioria dos estudantes, devido ao seu alcance social, ele constitui um excelente ponto de par-

tida para o desenvolvimento da leitura e produção de textos narrativos nas escolas de educação básica.

Observou-se então que, além de sua relevância na sociedade, as estruturas temáticas deste gênero são materializadas por construções que são facilmente identificáveis por leitores pouco experientes, já que sua estrutura prioriza o uso de ordem direta além de participantes que são materializados através de substantivos, pronomes e elipses recuperáveis com naturalidade.

Verificou-se também que os contos que apresentam mais de uma personagem central possuem padrões de progressão temática bem definidos, de acordo com aquilo que o autor se propõe a comunicar: padrão linear, quando o desejo é dinamizar a leitura; padrão de subdivisão de rema, no momento em que há distinção entre características ou ações particulares de personagens; e padrão com tema constante, quando se ambiciona apontar ações e características comuns entre os participantes.

Desse modo, acredita-se que o apontamento destas regularidades de funcionamento do conto, seus critérios de sequenciação e de boa composição podem contribuir significativamente para o ensino de língua materna e, com isso, promover de fato a competência dos estudantes para a multiplicidade de eventos da interação social.

5. *A gramática sistêmico-funcional: análise de processos materiais e mentais de viagens na minha terra*

Ingrid de Oliveira Matos (UERJ)
ingrid_matos13@yahoo.com.br

Desenvolvida desde a década de 1960 pelo linguista britânico M.A.K. Halliday, a linguística sistêmico-funcional (LSF) tem trazido inúmeras contribuições para os estudos da linguagem.

Para Halliday, a linguagem serve a três propósitos principais: (1) representar e depreender as coisas do mundo; (2) interagir com o outro; e (3) construir e organizar tais representações e interações. A essas atividades estão relacionadas as chamadas metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

O presente trabalho tem como foco a metafunção ideacional, sobretudo o seu sistema de transitividade. Será analisada a recorrência de processos materiais, mentais, relacionais, verbais e existenciais em capítulos selecionados da obra *Viagens na Minha Terra* de Almeida Garrett. Trata-se de uma obra ficcional cujas partes são altamente narrativas e digressivas.

Por esse perfil do romance, partimos da hipótese de que haja uma relação entre a aparição de trechos narrativos e a recorrência de processos materiais, assim como também pode haver relação entre trechos de digressão e a recorrência de processos mentais.

Para a realização desse objetivo, utilizaremos o referencial teórico da LSF, em seguida, aprofundaremos o tópico gramatical em análise (processos materiais e processos mentais), para depois pontuar as questões metodológicas e de gênero e, só então, analisarmos dois capítulos das *Viagens*.

5.1. A linguística sistêmico-funcional

Baseada na teoria de John Rupert Firth, a gramática funcional de Michael Halliday é de base sistêmica, configurando uma teoria de língua como escolha. Nesse sentido, trata-se de uma abordagem sistêmico-funcional, orientada por duas possibilidades alternativas: a “cadeia” (o sintagma) e a “escolha” (o paradigma) (*Apud* NEVES, 2004, p. 59). Em sua obra *An Introduction to Functional Grammar*, Halliday contrasta as noções de *estrutura* (ordem sintagmática) e *sistema* (ordem paradigmática), de modo que a primeira realiza “o que combina com o quê”, enquanto o segundo exprime “o que poderia estar no lugar de” (HALLIDAY, 2004, p. 22). Dessa forma, o falante, consciente ou inconscientemente, faz seleções simultâneas seja de qual uso estiver fazendo da linguagem.

A respeito de quais usos seriam esses, Halliday chega a três funções básicas da linguagem: a função de representar as coisas do mundo; a de influir sobre o outro; e a de construir e organizar as duas últimas. Tais funções estão associadas, respectivamente, às três metafunções propostas pelo linguista, essenciais para uma interpretação *funcional* da linguagem: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

A unidade básica de estudo da LSF é a oração, vista como uma unidade gramatical plurifuncional, ou seja, organizada de acordo com cada metafunção apresentada. Assim, temos oração como representação

(ideacional), oração como interação (interpessoal) e oração como mensagem (textual).

Ao analisar a oração, o sistema relevante da metafunção ideacional é o da *transitividade*, que comporta a construção da experiência em termos de configuração de *processos*, *participantes* e *circunstâncias*. Esses papéis correspondem, respectivamente, às classes gramaticais dos verbos, substantivos e advérbios.

A respeito dos processos (verbos), Halliday propõe que haja três tipos fundamentais: *materiais*, *mentais* e *relacionais*. Os processos materiais seriam os responsáveis pelas experiências externas do ser humano, ou seja, ações e eventos; por outro lado, os processos mentais relacionam-se às experiências internas, incluindo percepções, emoções e imaginação. Já os processos relacionais configuram a representação das relações (identificação e caracterização) entre entidades.

Como processos secundários e na fronteira entre os demais citados, temos os processos *comportamentais* (entre materiais e mentais), *verbais* (entre mentais e relacionais) e *existenciais* (entre relacionais e materiais).

Os processos comportamentais dão conta dos comportamentos humanos, incluindo atividades psicológicas e fisiológicas. Já os processos verbais referem-se aos verbos do dizer, do comunicar. Os processos existenciais representam coisas que existem ou acontecem.

No capítulo de definição dos processos em *An Introduction to Functional Grammar*, parece-nos que Halliday confere maior atenção aos processos materiais e mentais, como se fossem matrizes da depreensão da experiência humana pela linguagem:

There is a basic difference, that we become aware of at a very early age (three to four months), between inner and outer experience: between what we experience as going on "out there", in the world around us, and what we experience as going on inside ourselves, in the world of consciousness (including perception, emotion and imagination). The prototypical form of the "outer" experience is that of actions and events: things happen, and people or other actors do things, or make them happen. The "inner" experience is harder to sort out; but it is partly a kind of replay of the outer, recording it, reacting to it, reflecting on it, and partly a separate awareness of our states of being. The grammar sets up a discontinuity between these two: it distinguishes rather clearly between outer experience, the processes of the external world, and inner experience, the processes of consciousness. The grammatical categories are those of material process clauses (...) and mental process clauses (...). (HALLIDAY, 2004, p. 170)

Essa explicação confere uma visão dicotômica das experiências humanas: a experiência externa, o que ocorre no mundo à nossa volta, e a experiência interna, o mundo da consciência humana. Essa oposição entre processos materiais e mentais – o fazer *versus* o pensar – serviu-nos de ponto de partida para pensarmos os procedimentos da narrativa literária de forma análoga: as ações e as digressões.

5.2. Metodologia: seleção dos capítulos e catalogação dos verbos

Dentre outros aspectos, a sobreposição de duas narrativas chama a atenção do crítico e do leitor em *Viagens na Minha Terra*. Não poderia ser diferente se pensarmos que o título já nos anuncia que serão viagens feitas, e não uma somente.

Temos, assim, a 1ª narrativa (viagem de Lisboa a Santarém, em 1843) e a 2ª narrativa (*História de Carlos e Joaninha*, em 1832). Para além de uma vivência de peripécias, a 1ª narrativa, vivida pelo narrador, é marcada por muitas digressões, ponto decisivo para fazer da obra uma grande referência para o Portugal do século XIX. Tendo em vista esses dois elementos convergentes a todo tempo na obra – narração e digressão –, surge a necessidade de investigação do comportamento linguístico de tais partes. Para analisarmos a recorrência dos processos materiais e mentais no romance, selecionamos dois capítulos que possam servir de amostra para análise: o capítulo III e o capítulo XIV.

No capítulo III, o narrador aprofunda a conversa com o leitor, já iniciada no capítulo anterior, e declara que irá desapontá-lo. O capítulo, então, é marcado por uma série de reflexões de cunho social, filosófico e político, o que lhe faz certamente um dos capítulos decisivos para a crítica à época. É no capítulo III que se encontram reflexões audaciosas sobre a sociedade, a ciência e a literatura, respectivamente: “cada homem rico, abastado, custa centos de infelizes, de miseráveis” (1963, p. 24); “a ciência deste século é uma grandíssima tola.” (1963, p. 24); e “Mas aqui é que me aparece uma incoerência inexplicável. A sociedade é materialista; e a literatura que é a expressão da sociedade, é toda excessivamente e absurdamente e despropositadamente espiritualista!” (1963, p. 25).

Se a seleção do capítulo III se justifica por suas digressões tão marcantes, ainda nos resta justificar a seleção do capítulo XIV. Apesar de a 2ª narrativa (*História de Carlos e Joaninha*) do romance iniciar-se no capítulo XI – “Era no ano de 1832, uma tarde de verão como hoje calmo-

sa (...)” (1963, p. 80), o capítulo XIV consegue de maneira mais sólida dar prosseguimento ao enredo. Trata-se, a propósito, do momento em que o narrador promete não fazer “divagações, nem reflexões, nem considerações de nenhuma espécie” (1963, p. 100). É um capítulo de fato narrativo, pautado basicamente no diálogo entre duas personagens: Frei Diniz e Francisca, avó de Joanhina.

Depois de selecionados os capítulos, coletamos todas as formas verbais encontradas e organizamos numa tabela para investigar a recorrência, sobretudo, de processos materiais e mentais.

Aos depararmos com as locuções verbais, retiramos somente o verbo principal. Em caso de verbos muito frequentes, foram anotados na tabela seguidos, esquematicamente, do número de suas repetições (2x, 3x etc.).

Outro ponto importante foi desconsiderar os processos comportamentais. Uma vez que julgamos esse tipo de processo muito fluido entre processos materiais e mentais, em nenhum momento essa classificação nos pareceu necessária, de modo que ora optamos por classificar como material, ora optamos por classificar como mental.

Por fim, é preciso ressaltar que não consideramos os verbos advindos das citações de outros autores nem dos resumos iniciais de cada capítulo de *Viagens*.

5.3. Análise do corpus

5.3.1. Capítulo III

Alguns processos foram mais facilmente identificados do que outros. Vale aqui analisar alguns mais instigantes.

O primeiro verbo do capítulo já nos chama atenção:

Vou *desapontar* decerto o leitor benévolo; (GARRETT, 1963, p. 22)

É curioso como *desapontar* é um processo de natureza mental, mas, por outro lado, traz a ideia de agir sobre o outro. Dessa forma, não podemos considerar os participantes como *experenciador* e *fenômeno*, pois não se pode dizer que o narrador é alguém que experimenta uma sensação e sim o leitor é quem a experimentará. Portanto, o leitor é *meta* e o processo é material. O mesmo ocorre no capítulo XIV, com o verbo *constranger*:

... nenhuma força humana a *constrange*. (GARRETT, 1963, p. 103)

Já analisando outras questões, partimos de que o verbo *estar*, inclusive na GT, tem dois comportamentos possíveis, podendo expressar um processo material ou um processo relacional a depender de seu emprego no contexto. Observemos um exemplo desse verbo como representante de materialidade:

... e um velho meio paralítico meio demente que ali *estava* para um canto... (GARRETT, 1963, p. 26)

Por ser o *corpus* literário, já esperávamos encontrar processos em sentido figurado, como o que segue:

... que estalagem deve ser esta, hoje no ano de 1843, às barbas de Vítor Hugo, com o Doutor Fausto *a trotar* na cabeça da gente, com os *Mistérios de Paris* nas mãos de todo o mundo? (GARRETT, 1963, p. 22-3)

Claro está que o uso de *trotar* nesse contexto está relacionado a incomodar a mente, entretanto, como se trata do *fazer trotar*, do *fazer incomodar*, chegamos à conclusão de que se trata de um processo material.

Ainda nos deparamos com outro problema: os verbos *viver* e *morrer*. Apesar de Cunha & Souza (2007, p. 59) alegarem que só há os verbos *haver* e *existir* como processos existenciais, julgamos que *viver* e *morrer* estejam dentro da conceituação: “These represent that something exists or happens” (HALLIDAY, 2004, p. 256).

Assim, chegamos ao seguinte quadro para o capítulo III:

Processos materiais	Processos mentais	Processos verbais	Processos relacionais	Processos existenciais
fazer (10x); plantar; construir; amolar; andar (3x); acabar; agiotar; assoviar; comprar; vender (2x); lucrar; produzir; ir perder; ir (2x); dar (4x); folgar; macadamizar; entrar; entregar; reduzir; aparecer; entalhar; pôr (3x); ler (2x); estar; encontrar; reinar; espatifar; caber (2x); vir (2x); beber (4x); dissipar-se; ficar; custar; caminhar; chegar; sustentar; encobrir; misturar-se; condenar; matar; mandar; servir; pender; parar, adquirir; trotar; suportar; aferir; amparar; orçar; desapontar, olhar.	esperar; ousar; crer; calcular; ver (2x); saber (2x); querer; lembrar; invejar; imaginar; tentar; precisar.	falar; perguntar; dizer (4x); explicar; decretar; caluniar; chamar (2x); declarar.	ser (28x); estar (2x); ficar (2x); andar; ter; parecer.	haver (8x); viver (2x); morrer (2x).

Apesar de analisarmos um capítulo eminentemente digressivo, observamos que os processos materiais são mais recorrentes. Entretanto, é preciso analisar os dados não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente. Foi possível perceber que muitos processos materiais encontrados foram do campo semântico dos negócios do mundo capitalista: *comprar, vender, agiotar, lucrar, calcular, produzir, custar*.

Isso ocorreu, certamente, pela natureza das digressões do capítulo: o narrador critica, entre outros aspectos, a falta de escrúpulos da sociedade capitalista do século XIX e seu discurso ganha dimensão no uso intenso de verbos relacionados a essas atividades.

É preciso ressaltar a recorrência inesperada do verbo *ser*. Como nosso foco eram os processos materiais e mentais, surpreendemo-nos que outro processo poderia ser tão relevante para o capítulo, em frases como:

– É a literatura que é uma hipócrita... (GARRETT, 1963, p. 25)

Ao retornar ao capítulo mais detidamente, observamos que ele está repleto de máximas, ou seja, frases, como a anterior, que sintetizam de forma objetiva as reflexões do narrador.

5.3.2. Capítulo XIV

Esse capítulo é mais extenso e, como já foi dito, pautado em diálogos. Nesse sentido, não foi uma surpresa encontrar os vários verbos do dizer, assim, processos verbais foram recorrentes. Tais verbos foram encontrados não só nas palavras do narrador como também na fala dos personagens, já que estavam conversando sobre palavras ditas ou não ditas:

– Eu não me *queixei*, meu padre. Deus sabe que não me **queixo**... ao menos por mim. (GARRETT, 1963, p. 101)

Relacionada a esse aspecto, está a ocorrência do verbo *tornar* em:

Padre! *Tornou* a velha com sincera humildade na voz e no gesto... (GARRETT, 1963, p. 102)

Apesar de o verbo *tornar* incluir-se por vezes dentre os processos materiais, nesse caso, acreditamos que seja mais adequado identificá-lo como verbal, já que indicia a fala da personagem. Em contraste a esse uso, temos:

Diga-mo por uma vez, desangane-me (sic), e eu não *torno* aqui. (GARRETT, 1963, p. 103)

No exemplo acima, o verbo *tornar* traz a noção de movimento, encaixando-se, por isso, como processo material.

Ainda como ponto relevante dos processos observados, temos o caso de *cuidar*. Tal verbo no português do século XIX tinha acepção de *pensar/achar*, de modo que temos duas ocorrências desse emprego no capítulo em estudo:

E que *cuida*, irmã? que são melhores os nossos, esses que dizem nossos?
(GARRETT, 1963, p. 105)

Por fim, chegamos à tabela de processos no capítulo XIV:

Processos materiais	Processos mentais	Processos verbais	Processos relacionais	Processos existenciais
adiantar-se; ir (3x); beijar (2x); cobrir; vestir (5x); abraçar (2x); cortar; rasgar; cravar; fazer (7x); trajar; trazer; oferecer; prender; apertar (3x); vir; aproximar; castigar (2x); votar; desembarcar; ligar; separar; exterminar; destruir (3x); retirar-se (2x); passar; deixar; vencer (3x); tremer (5x); crescer; blasfemar; entrar; obri-gar; carregar; edificar; seguir (2x); chegar (5x); acabar (2x); servir; dar (3x); sair (2x); apar-tar; tirar; cair; prostrar; arredar; vir; transbordar; derramar; glo-rificar; caminhar; esconder-se; bater; voltar; acudir; recuar; juntar; tomar (3x); vibrar; par-tir; irisar; mandar; emudecer; inclinar; aproximar-se; estar (5x estar num lugar); firmar; poder cumprir; enriquecer; re-nunciar; abandonar; ceder (as forças do corpo c. p. 108); sus-pender; poder (3x); confortar-se; enganar; constranger; re-preender; tornar; conservar; durar; perdoar (2x); consolar; valer; sucumbir; dispor, per-tencer, abjurar, lidar	distrair-se;; sofrer; sa-ber (7x); entender; conhecer (3x); que-rer (8x); ouvir; re-solver; es-perar (6x); ver (5x); ouvir; cui-dar (2x); entender; pensar; de-senganar (2x); dese-jar; querer; escutar; crer (2x); temer (2x); recear; co-mover-se; contem-plar; amar (2x); duvi-dar; cansar; emendar; merecer (2x).	dizer (15x); responder; queixar-se (2x); profe-rrir; falar; bradar; pronunciar; prometer (5x); supli-car; inti-mar; con-firmar; acrescen-tar; anunci-ar; prosse-guir; tor-nar.	ter (11x); ser (50x); estar (2x); parecer	viver; ha-ver (3x).

Como já esperado, houve maior frequência de processos materi-ais, mas, novamente, a recorrência do verbo *ser* nos chama atenção. Não

poderia ser diferente, porque, apesar de extremamente dialógico, o capítulo acaba por fazer reflexões. Desta vez, no entanto, pelas palavras de Frei Diniz e não do narrador.

O personagem clerical reflete sobre o Cristianismo, sobre a Guerra Civil em Portugal (1832-1834) e sobre a oposição entre miguelistas (absolutistas) e liberais. Desse modo, repletas de processos relacionais, ocorrem máximas novamente, como:

O símbolo cristão não é só uma verdade religiosa, é um princípio eterno e universal. (GARRETT, 1963, p. 106)

5.4. Conclusões

Este trabalho tencionou analisar as ocorrências de processos materiais e mentais na narrativa literária de *Viagens na Minha Terra* de Almeida Garrett. Partiu-se da hipótese de uma possível correspondência entre os verbos do *fazer* e a ação narrativa e entre os verbos do *pensar* e as digressões narrativas. Para isso, analisaram-se dois capítulos da obra.

Depois de observá-los, vimos que a frequência de processos materiais em ambos foi esmagadora, o que nos faz considerar outra possibilidade para uma futura pesquisa: é possível que, na língua portuguesa, haja mais verbos representativos dos processos materiais do que de outros processos.

Ressaltou-se ainda a importância do verbo *ser* (processo relacional) em ambos os capítulos, que pode ser atribuída ao estilo do autor e às suas intenções críticas à época. Para um trabalho mais detalhado, seria preciso analisar mais capítulos, catalogando e identificando os processos.

6. *Sou Gay: Uma análise sistêmico-funcional da experiência do “sair do armário”*

Michael Luiz de Freitas (UERJ)
mykaelluiz@gmail.com

O trabalho aqui descrito objetiva investigar como os homossexuais do sexo masculino representam a experiência de assumir sua orientação sexual ou “sair do armário”, como é dito popularmente, através de um depoimento sobre experiência pessoal.

Para tanto, esse estudo encontra auxílio nas contribuições da linguística sistêmico-funcional (LSF), especificamente, no sistema de transitividade. Tal sistema está relacionado à metafunção ideacional, que mapeia representação das ideias, da experiência humana. A descrição do sistema e a análise do discurso em questão estão fundamentadas nas contribuições de Halliday & Mathiessen (2004), Eggins (2004), Thompson (2004), Cunha & Souza (2007) e Fuzer & Cabral (2010).

O interesse de estudar depoimento autobiográfico da comunidade *gay* decorre da construção de identidade subjacente a esse tipo de narrativa. A autobiografia é geralmente considerada como a arte do retrospecto, que faz parte da nossa experiência em curso, criando e compartilhando uma identidade. Para tal comunidade, um exemplo saliente que constrói um discurso identitário são as histórias do “sair do armário”, isto é, afirmar publicamente a identidade *gay*.

Em diversas áreas do conhecimento, muito se tem discutido sobre a experiência de assumir uma identidade homossexual. Especificamente, na área dos estudos linguísticos, tem-se o trabalho de Balocco (2005), que utiliza depoimentos de lésbicas publicados em uma revista de grande circulação a fim de configurar tais histórias como um gênero representacional da comunidade lésbica. Embora, o estudo de Balocco (2005) trabalhe com depoimentos sobre experiência de assumir uma identidade sexual, essa pesquisa se restringe a um determinado grupo da comunidade homossexual (lésbica) e não se preocupa em mapear as representações de tal grupo em relação à experiência do “sair do armário”. Por isso, faz-se necessário um estudo que mapeie tais representações. Para tal, utilizar-se-ão histórias contadas pela comunidade homossexual do sexo masculino.

Por se tratar de um depoimento sobre experiência pessoal, a presente pesquisa parte da hipótese de que os processos verbais do subsistema de transitividade, desenvolvidos pela linguística sistêmico-funcional, são os mais apropriados para mapear as representações da experiência em questão.

Estruturalmente, o artigo inicia apresentando uma breve explanação do gênero *depoimento* sobre a temática assumir-se *gay*. O artigo prossegue com uma breve definição do que é língua, na perspectiva da linguística sistêmico-funcional (LSF), e suas metafunções e a descrição do sistema de transitividade. Em seguida, apresenta a metodologia e o

item selecionado para análise. Depois, segue com a análise e discussão dos resultados. Por fim, o artigo chega às suas conclusões preliminares.

6.1. Gênero em análise

Conforme mencionado na introdução, o gênero textual em análise é o depoimento, especificamente sobre a temática assumir a identidade sexual *gay*, originado do inglês como *Coming Out Story*. De acordo com King e Summer (2004, p. 279), depoimentos dessa natureza representam um marco importante na história pessoal dos homossexuais. Eles podem ser entendidos como uma memória pessoal significativa desse grupo, que assume sua emergente identidade sexual em forma de narrativa. Segundo Balocco (2005, p. 77), as histórias de *Coming out* se assemelham à “autobiografia”, por conter uma identidade entre o narrador, autor e personagem. Essa história tem como papel compartilhar experiência ou defender uma causa. Para Balocco (*op. cit.*), uma história desse gênero, não apenas conta uma experiência, mas também realiza na fala uma identidade pública para o sujeito homoerótico. Estruturalmente, essas histórias apresentam elementos básicos da narrativa: pessoas, tempo e espaço e sequências de fatos. Como são narrativas pessoais, predominam verbos e pronomes na 1ª pessoa; verbos no pretérito perfeito e presente do indicativo.

6.2. Linguística sistêmico-funcional (LSF)

A linguística sistêmico-funcional (doravante LSF), desenvolvida por Halliday e colaboradores, caracteriza-se por ser uma teoria de língua enquanto escolha, motivada pelo uso linguístico. Sumariamente, a LSF atém-se a compreender e descrever a linguagem em contexto de uso como um sistema de comunicação humana. Assim, esse modelo se opõe aos estudos formais de cunho mentalista, interessando-se pelo uso da língua como forma de interação entre os falantes (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 19).

Nessa perspectiva, qualquer realização linguística está sempre condicionada a três tipos de metafunções: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Essas metafunções se referem às manifestações das funções que são inerentes a todos os usos da língua, tais como: representar o meio, estabelecer relações com os outros e organizar a informação, respectivamente.

te. Vale ressaltar que todas as instâncias da linguagem abarcam as três metafunções simultaneamente.

A metafunção *textual* está relacionada ao fluxo de informação e organiza a textualização através do sistema temático, que permite organizar os nossos significados ideacionais e interpessoais, isto é, as nossas mensagens, num todo linear e coerente. Já a metafunção *interpessoal* compreende o papel de representar as interações e construções de significados interpessoais com seus interlocutores mediante o sistema de modo. Por fim, a metafunção *ideacional* corresponde às representações/construções dos significados de nossa experiência de mundo, seja essa real, exterior a nós, seja da nossa própria consciência, interna a nós próprios, representada pelo sistema de transitividade, a ser tratado a seguir.

Com o propósito de examinar as representações sobre o processo do “sair do armário” (*Coming Out*) dos homossexuais, contempla-se o sistema de transitividade da metafunção ideacional por prover uma ferramenta analítica apropriada para tal objetivo.

6.3. Transitividade

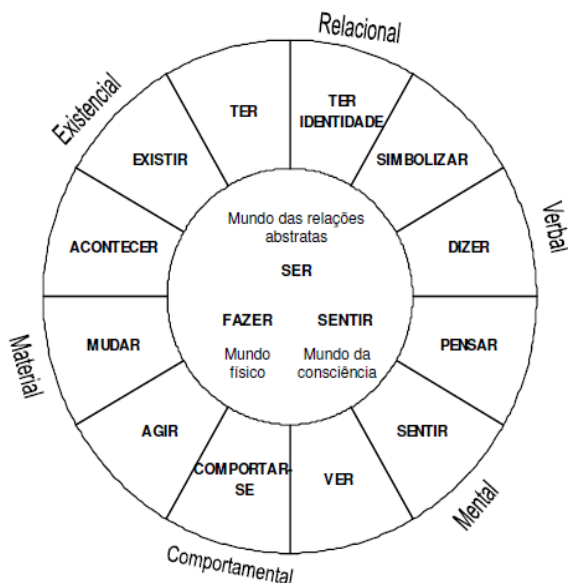
De acordo com Cunha & Souza (2007, p.27), a transitividade consiste em um sistema gramatical ligado à metafunção ideacional, que está associada à representação das ideias, da experiência humana. Tal sistema se responsabiliza em materializar um fluxo de eventos ou acontecimentos através dos tipos de processos (verbos) com cada tipo se adequando a uma fatia da realidade.

Segundo Thompson (2004, p. 88-89), o termo transitividade sempre fora associado a uma forma de distinguir o verbo em relação ao seu objeto dentro da gramática tradicional. Entretanto, numa perspectiva sistêmico-funcional, esse sistema opera uma análise linguística na oração como um todo, não se limitando ao verbo e seu complemento. Assim, todos os elementos dentro de uma determinada realização linguística passam a ser considerados e são classificados como: processos, participantes e circunstâncias.

O conceito dessas classificações são categorias semânticas que explanam de modo mais geral como os fenômenos de nossas experiências do mundo são construídos na estrutura linguística (FUZER & CABRAL, 2010, p. 27). As circunstâncias são materializadas pelos grupos adverbiais que indicam, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a cau-

sa, o âmbito em que a ação se desenrola. Já os participantes são marcados pelos grupos nominais e se referem às entidades como pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados, os quais levam a ocorrência do processo ou são afetadas por ele. Quanto ao processo, ele é núcleo da oração dentro de uma perspectiva ideacional, tipicamente expresso pelos grupos verbais, que indicam a experiência se desdobrando através do tempo.

Halliday & Mathiessen (2004) apresentam seis tipos de processos que compõem o sistema de transitividade para a língua inglesa: material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial. Os autores ainda ressaltam que os três primeiros processos são os principais dentro do sistema, enquanto os três últimos estão alocados entre as fronteiras dos processos principais. O processo comportamental encontra-se entre o processo material e mental, ao passo que o processo verbal se aloca entre o processo mental e relacional, e o processo existencial fica entre o processo material e relacional. O quadro abaixo ilustra melhor esse arranjo.



Quadro 1. Gramática da experiência baseado em Freitas (2008)

Halliday & Mathiessen (*op. cit.*) configuram um espaço semiótico arredondado com os processos entrelaçados em si por conta do princípio da indeterminação sistêmica. Esse princípio fundamenta-se nas interpre-

tações multifacetadas que um determinado processo pode gerar de acordo com o seu contexto de uso. Assim, um mesmo texto pode oferecer modelos alternativos de análise diversificada, isto é, o verbo que, num contexto, aparece representado por um determinado processo, em outro pode ser interpretado de outra forma. Por isso que se considera transitividade como um sistema, pois, como qualquer outro sistema, constrói-se uma rede de escolhas em um espaço semiótico contínuo, que disponibiliza categorizações que se opõem entre si.

Sabendo que o sistema de transitividade é composto de seis tipos de processos operados alternativamente na análise linguística, vejamos o significado de cada um e seus respectivos participantes, iniciando pelos processos primários (material, mental e relacional) e encerrando pelos secundários (verbais, comportamentais e existenciais).

De acordo com Eggins (2004, p. 215), os processos materiais são aqueles que envolvem entidades que fazem alguma coisa, executam alguma ação, isto é, processos do fazer. Uma boa tática de identificar esse tipo de processo é realizando a seguinte pergunta: “O que X fez?”. Por exemplo, “O que Diana fez?” “Diana foi para Genova.” (EGGINS, *op. cit.*)

Como os processos materiais descrevem alguma atividade, qualquer ação envolve atores ou participantes. Essa categoria semântica apresenta os principais participantes: ator e meta. O primeiro se refere à entidade que executa a ação, ao passo que o segundo é aquele para quem a ação se direciona. O ator é tipicamente o sujeito representado por um grupo nominal, enquanto a meta, pela gramática tradicional, é tratada como o objeto direto (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004; EGGINS 2004), como no exemplo retirado de Halliday & Mathiessen (2004):

O leão	pegou	o turista
ator	processo material	meta

Além do ator e da meta, outros participantes podem estar envolvidos no processo material, como: escopo, beneficiário e atributo. Segundo Eggins (2004, p. 218), o escopo caracteriza-se por ser o participante menos independente que especifica uma das duas coisas: “ou é uma reafirmação ou continuação do próprio processo ou expressa uma extensão do processo.”³. Em outras palavras, considera-se escopo colocações verbais

³ Tradução livre: “either it is a restatement or continuation of the process or it expresses the extent or ‘range’ of the process” (EGGINS, 2004, p. 218).

que podem ser substituídas por um verbo ou são aqueles participantes que constroem o domínio em que o processo se desenrola. Veja os dois exemplos de Thompson (2004, p. 107):

Nós	Pagamos	£25
ator	processo material	escopo

Eu	Faço	Trabalho de servente	Nessa casa
ator	processo material	escopo	circunstância

Observa-se no primeiro exemplo que o valor (£25) corresponde ao domínio em que o processo se desenrola, não afetando a performance do processo. O participante considerado como extensão do processo é denominado escopo-entidade, um elemento que especifica um aspecto do processo. (THOMPSON, 2004, p. 107). Já o segundo exemplo é visto que o processo material e o escopo podem ser substituídos por um verbo do tipo: “trabalho como”. Denomina-se esse participante como escopo-processo, pois o grupo nominal que sucede o processo é o que preenche o sentido global do verbo.

O participante Beneficiário pode ser apresentado como Recebedor ou Cliente. Considera-se beneficiário recebedor aquele que recebe algum bem material, ao passo que o beneficiário cliente recebe algum serviço. Os exemplos de Fuzer & Cabral (2010, p.39-40), abaixo, mostram melhor compreensão:

Eu	dei	ao meu amor	um anel
ator	processo material	recebedor	meta

O bom pai	Construiu	para seus filhos	um futuro tranquilo
ator	processo material	cliente	meta

O participante atributo é entendido como aquele elemento que constrói um estado qualitativo do ator ou da meta depois que o processo está completo. Fazendo uma comparação com a gramática tradicional, o atributo corresponde ao predicativo do sujeito ou do objeto, como nos exemplos de Fuzer & Cabral (2010, p.40) abaixo:

O bebê havia nascido <i>morto</i>
O governo paraguaio considerou <i>insuficientes</i> as propostas apresentadas até o momento pelo governo brasileiro.

O segundo processo, o mental, está presente em orações relacionadas à experiência de mundo da nossa própria consciência, isto é, ele codifica os significados de pensar e sentir (EGGINS, 2004, p. 225). Hal-

liday & Mathiessen (2004) dividem “orações mentais” em quatro tipos: perceptivas, cognitivas, afetivas e desiderativas.

Orações perceptivas	Eu sinto cheiro de rosas.
Orações cognitivas	Lula não sabia de nada
Orações afetivas	Eu gosto muito de Robinho e Elano
Orações desiderativas	Eu desejo sorte ao novo presidente

Quadro 2. Tipos de oração mental adaptado de Fuzer & Cabral (2010, p. 51-52)

Os participantes do processo mental classificam-se em experienciador e fenômeno. O primeiro é o participante consciente que experimenta o sentir, ao passo que o segundo se refere ao fato que é sentido. Thompson (2004, p. 93) destaca que os processos mentais sempre envolvem um participante humano que tem o papel de experienciador. Mesmo sendo um participante inanimado representando um processo mental, ele carrega um grau de humanização no envolvimento do processo. Eggins (2004, p. 227-228) categoriza o participante Fenômeno em dois tipos: Ato e fato. Estruturalmente o fenômeno/ato sucede o processo mental com um grupo nominal, enquanto o fenômeno/fato é introduzido pelo pronomes relativo “que”.

O processo relacional corresponde às varias formas de “ser” expressado nas orações que servem para caracterizar e identificar duas entidades do mundo. Segundo Thompson (2004, p. 96) ele pode ser classificado em processo relacional atributivo ou identificativo. O primeiro é aquele que atribui uma qualidade a alguma entidade expresso pelo verbo ser ou por sinônimos. Já o segundo prioriza identificar uma identidade em termos de outra. Percebe-se, nos exemplos de Fuzer & Cabral (2010, p. 71 e 73) abaixo, que *triste* é uma qualidade à entidade Lula, tendo como participantes o portador (Lula) e o atributo (triste). Já o grupo nominal *o presidente do Brasil* é o que identifica a entidade Lula, tendo como participantes o identificador (grupo nominal) e o identificado (Lula).

Processo relacional Atributivo	Lula ficou triste .
Processo relacional Identificativo	Lula é o Presidente do Brasil .

Uma forma de distinguir os dois tipos básicos do processo relacional é pelo teste da reversibilidade. As orações atributivas não são geralmente reversíveis semanticamente, isto é, não é possível inverter os papéis dos participantes sem alterar o sentido. Além disso, os identificadores das orações identificativas são introduzidos pelos artigos definidos: “o, a, os e as”.

O primeiro processo de natureza secundária são as “orações verbais”, as quais se referem aos verbos que expressam as várias formas de dizer, como: contar, falar, dizer, perguntar entre outros. De acordo com Eggins (2004, p. 235), um processo verbal contém três tipos de participantes: dizente, receptor e verbiagem. O primeiro corresponde ao participante responsável pelo processo verbal, incluindo até mesmo os seres inanimados; já o segundo é aquele para quem o processo verbal é direcionado: o beneficiário da mensagem; e o último se refere à mensagem que está sendo transmitida.

O segundo processo secundário são as “orações comportamentais”, as quais correspondem aos verbos que constroem comportamentos humanos, incluindo atividades psicológicas como ouvir e assistir, atividades fisiológicas como respirar, dormir, e verbais como conversar, focar (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 60). Em suma, são verbos que envolvem processos materiais e mentais simultaneamente, ou seja, são, em parte, ação, em parte sentir. Segundo Eggins (2004, p. 233), a maioria dos processos comportamentais tem apenas um participante consciente, intitulado comportante, ou seja, são verbos que expressam uma forma de fazer geralmente não estendido para outro participante.

O terceiro processo secundário se refere às orações existenciais, as quais representam algo que existe ou acontece com apenas um participante, o existente. (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 60). Segundo Fuzer & Cabral (2010, p. 95), o verbo “haver” é típico da “oração existencial” e não apresenta sujeito. O existente pode representar uma pessoa, um objeto, uma instituição ou uma abstração e também uma ação ou evento.

6.4. Metodologia e item analisado

O objeto de análise deste trabalho é um depoimento dado por um homossexual gay que assumiu sua preferência sexual perante os pais. A seleção desse depoimento foi baseada na praticidade em obtê-lo através da internet e pela riqueza de detalhes em representar a experiência do “sair do armário”.

O depoimento utilizado para análise foi retirado de um site chamado *Armário X*, que tem como finalidade levar informações gratuitas a respeito da homossexualidade.

Após a escolha do depoimento, a análise focou-se nos processos (verbos e seus entornos) presentes nas orações principais do depoimento.

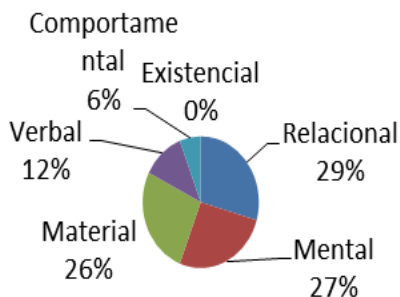
Optou-se pela seleção desse item gramatical por conta do escopo e da natureza do trabalho.

No item seguinte, apresentam-se a análise e a discussão dos resultados obtidos, à luz do sistema de transitividade, orientada pela seguinte questão: “De que forma a experiência do “sair do armário” é representada pelos *gays*?”.

6.5. Análise e discussão dos resultados

Os resultados da análise foram obtidos a partir da aplicação do sistema de transitividade a fim de verificar como a experiência do sair do armário é representada pelos homossexuais. A análise revelou que dos processos primários, de todas as orações consideradas (34), o discurso em questão apresentou uma predominância dos processos relacionais com 29 % de ocorrências e uma quase sintonia entre os processos mentais e materiais com 27% e 26%, respectivamente. Em relação aos processos secundários, os processos verbais se destacaram com 12% de ocorrências em relação aos processos comportamentais com 6% e aos processos existenciais com nenhuma ocorrência. O quadro abaixo ilustra melhor a distribuição dos processos:

Distribuição dos processos



Quadro 3.

Para melhor entendimento de como a experiência do “sair do armário” é representada, apresentam-se as análises de cada processo verbal do sistema de transitividade e suas entradas léxico-gramaticais para tal

representação. Sendo assim, inicia-se o exame dos processos por aqueles que obtiveram mais ocorrências no depoimento em questão.

Usadas para representar entidades no mundo em termos de suas características e identidades, no discurso em análise, as “orações relacionais” são utilizadas ora para atribuir uma qualidade à experiência do “sair do armário” ora para descrever participantes e cenários. Em sua maioria, os processos relacionais são materializados pelo verbo Ser com mais ocorrências em comparação a uma ocorrência dos verbos Ficar e Parecer, conforme as instâncias abaixo:

Portador/Identificado	Pr.relacional	Atributivo (Atr.) / Identificador (Id)
1	nada é	é <i>mais horrível</i> do que ter medo de ser feliz. (Atr.)
2	(sair do armário)	foi por conta da <i>coragem</i> que conquistei para não ter medo de correr riscos (Id)
3	o que está em jogo	é <i>grande demais</i> (Atr.)
4	eu	estava <i>decidido, autenticado, acertado!</i> (Atr.)
5	Esta	era <i>a última noite das minhas férias escolares</i> . (Id)
6	Nós	Estávamos <i>acomodados</i> na sala, a janta <i>estava pronta</i> , a TV <i>estava ligada</i> . (Atr.)
7	Minha mãe	ficou com uma expressão, digamos, <i>amuada</i> (Atr.)
8	pai	não parecia ter sentido <i>um baque tão forte</i> (Atr.)
9	este	é <i>um tipo de cubículo rarefeito, opaco</i> (Atr.)
10	O armário	nunca é <i>um bom lugar</i> para se estar (Atr.)

Quadro 4 . Exemplos dos processos relacionais

As “orações relacionais atributivas” expressam avaliações acerca da experiência do “sair do armário” e do “ficar dentro do armário”, como nos exemplos: (1), (3), (9) e (10). Tais orações também descrevem os participantes – si próprio, pai e mãe – como em (4), (7) e (8), e o cenário como no exemplo (6). Já as “orações relacionais identificativas” cumprem o papel de representar o “sair do armário” como um ato corajoso, conforme em (2) e situar o tempo em que revelação foi realizada, como em (5).

Quanto ao segundo processo, o mental, ele está presente em orações relacionadas à experiência de mundo da nossa própria consciência, isto é, codifica os significados de pensar e sentir. Tais orações são materializadas pelos seguintes processos no quadro abaixo:

Experienciador	Processo Mental	Fenômeno
1	(eu)	<i>Lembro-me</i> daquela noite como se fosse hoje
2	eu	não <i>queria</i> viver com o medo de um dia ser descoberto
3	(eu)	<i>me incomodava</i> Demasiadamente em ficar no armário
4	eu	não <i>sei</i> quanto tempo se passou
5	(eu)	<i>se ouvia</i> nada

6	eu	<i>creio</i>	que este já estava esperando por “gay” desde que proferi “eu.”
7	eles	iriam me <i>amar</i>	de qualquer maneira eles
8	meus pais	<i>pensavam</i>	que eu estava enganado
9	eu	espero	que meu modesto texto possa ajudar em algo as mentes férteis dos que ainda estão no armário

Quadro 5. Exemplos dos processos mentais

Conforme o quadro 5, os processos mentais cognitivos desempenham duas funções. Primeiramente, introduzem ao interlocutor a parte narrativa do depoimento, isto é, trazem uma experiência vivenciada pelo indivíduo para o momento da enunciação, materializado pelo processo “lembro-me” em (1). Em seguida, esses processos mentais cognitivos marcam o conhecimento do falante sobre a situação em que ele se insere após a revelação de sua identidade sexual. Os processos são representados pelos itens léxico-gramaticais “não sei” e “creio” como nas orações em (4) e (6). Além disso, esses processos cumprem o papel de posicionar outros participantes em relação à experiência do “sair do armário”, marcada pelo processo “pensavam” em (8), implicando a troca de papéis desses participantes, de meramente receptor para experienciador.

As “orações mentais afetivas” marcam as razões pelas quais o sujeito viu a necessidade de revelar sua identidade sexual, representadas pelos itens léxico-gramaticais “me incomodavam” e “não queria viver com medo...” como nas orações (2) e (3). Além disso, como as mentais cognitivas, essas orações levam ao posicionamento de outros participantes, marcado pelo processo “amar”, conforme a oração (6). Já as “orações mentais” desiderativas remetem à expectativa do falante de que sua experiência possa contribuir para aqueles que temem assumir-se *gay*. Tal desejo é materializado pelo processo “espero que” nas orações em (9).

O processo da oração (5) dos exemplos mentais é algo que precisa ser bem articulado. Partindo do princípio de que todas as “orações mentais” obrigatoriamente possuem um experienciador (consciente), a oração “nada se ouviu” não deixa claro quem é o experienciador de tal fenômeno, dando a entender que é uma oração cujo processo é existencial. Entretanto, como essa percepção surge depois do momento em que o sujeito fala para os seus pais sobre sua orientação sexual *gay*, acredita-se que o verbo ouvir está relacionado ao sujeito em questão. Sendo assim, classifica-se o processo da oração (5) como mental perceptivo, entendida como: “eu não ouvia nada após a declaração”.

As “orações materiais”, as quais o conceito de ação é subjacente, são representadas pelos processos no quadro abaixo:

Ator	Processo material	Meta/Esopo/Beneficiário	Circunstância
1 Eu	<i>conquistei</i>	coragem	para não ter medo de correr riscos
2 todos	<i>esperaram</i>		
3 ninguém	<i>se levantou</i>		para ir jantar
4 todos.	<i>permaneceram</i>		
5 As palavras	<i>vieram.</i>		uma a uma
6 Depois, o “sou”	<i>veio</i>		
7 O “gay”	<i>demorou</i>		um pouco para sair
8 eu (e pais)	<i>iríamos juntos procurar</i>	um psicólogo	para ter certeza do que eu estava dizendo naquele momento crucial
9 eu	<i>obtive</i>	meu prêmio máximo, que era a compreensão paternal	

Quadro 6. Exemplos dos processos materiais

Os processos materiais cumprem três papéis no depoimento em análise. Primeiramente, materializam a representação do “sair do armário” como uma conquista por conta de uma coragem adquirida e como um prêmio obtido, marcado pelos verbos “conquistei” e “obtive” nas orações (1) e (9) do **Quadro 6**. Em seguida, as orações materiais são responsáveis em sinalizar as cláusulas narrativas do depoimento, como conforme as orações (2), (3), (4), (5), (6) e (7). Observa-se que, nas orações (5), (6) e (7), as várias formas do dizer são representadas pelas ações “as palavras vieram uma a uma”, “depois, o ‘sou’ veio” e “o gay demorou um pouco para sair”.

As orações verbais, as quais se referem aos processos do dizer, são materializadas pelos verbos no quadro abaixo:

Dizente	Processo Verbal	Verbiagem	Receptor
1 meu coração	<i>clamava</i>	pela desistência	
2 (Eu)	Primeiro <i>disse</i>	“eu”,	
3 meu pai	começou então <i>dizendo</i>	que nada mudaria	
4 eu, que tão pouco tempo antes do episódio, nem o conseguia ante o espelho,	<i>ia-me afirmar</i>	meu sofrimento	frente a pessoas alheias

Quadro 7. Exemplos dos processos verbais

Os processos verbais identificados no depoimento permitem desenvolver relatos dialógicos, apresentando como Verbiagem o discurso direto ou o discurso indireto, mais típico com o verbo Dizer, conforme em (2) e (3) no quadro acima. Tendo, ainda, uma relação muito tênue com os processos mentais, as orações verbais configuram relações simbólicas construídas na mente e expressas em forma de linguagem, como “clamava” em (1) e “afirmar-se” em (4), relacionando respectivamente ambos ao processo mental emotivo, igual a um pedido em desespero e cognitivo equivalente a um autoconhecimento da posição homossexual.

Os processos comportamentais, associados aos comportamentos fisiológicos e psicológicos, foram realizados pelos exemplos no quadro abaixo:

Comportante		Processo Comportamental	
1	eu	<i>Demorei, enrolei, adiei, gaguejei</i>	o quanto era possível
2	mãe	apenas conseguia <i>balançar a cabeça</i>	concordando (em tese) com o que meu pai dizia

Quadro 8. Exemplos dos processos comportamentais

Os processos comportamentais descritos no depoimento se referem ao comportamento que o sujeito teve no momento em que revelou sua orientação sexual e de sua mãe em relação ao que o pai dizia. Observa-se em (1) que o processo de “sair do armário” é representado pelos verbos “demorei, enrolei, adiei, gaguejei”, implicando ser uma tarefa não muito fácil e de muito nervosismo (gaguejei) Já no segundo exemplo (2), o Comportante “balança a cabeça” para coadunar com as ideias alheias.

6.6. Conclusões preliminares

À luz da abordagem de Halliday & Mathiessen (2004), a língua como sistema sociosemiótico é influenciada pelo contexto de uso, constrói significados e possibilita a representação da realidade com base na realização de escolhas linguísticas nas interações verbais. Este trabalho procurou analisar de que forma os homossexuais representam a experiência do “sair do armário”, isto é, assumir-se *gay*.

Partindo do princípio de que a seleção dos recursos linguísticos está envolvendo o falante e o contexto de uso, a presente análise pretendeu não perder de vista as realizações materializadas no *corpus* em questão e com igual valor, o contexto em que foi realizado.

De acordo com o que fora exposto no item análise e discussão de resultados, em geral, revelou-se a predominância dos processos relacionais com o papel de caracterizar e identificar participantes e cenários na história em questão. Além disso, houve uma quase equalização dos processos materiais e mentais. Os processos materiais se responsabilizam em caracterizar a história como uma narrativa e em representar a saída do armário com um ato de conquista. Já os processos mentais se encarregam de marcar o posicionamento do sujeito em relação à experiência do “sair do armário” e viabilizar espaço o posicionamento de outros participantes envolvido na tal experiência (como os pais do sujeito), acarretando a troca dos papéis discursivos dos interlocutores, de receptor para experienciador.

Nos processos secundários, a análise revelou um destaque dos processos verbais em relação aos comportamentais. Os processos verbais são responsáveis em desenvolver o diálogo entre os participantes, seja pelo discurso direto ou pelo discurso indireto. Já os processos comportamentais desempenham de mapear o comportamento dos participantes. Em particular, pelos processos comportamentais utilizados no discurso, foi possível perceber que o “sair do armário” para um *gay* não é algo fácil. Já em relação aos processos existenciais, nenhum verbo foi considerado.

Com auxílio da LSF, em particular, do sistema de transitividade, foi possível verificar como os homossexuais podem representar a experiência em “sair do armário”. A partir desse único depoimento em análise, percebeu-se que o fato de assumir uma identidade sexual *gay* está relacionado a um ato de conquista por conta de muita coragem para enfrentar todas as turbulências que envolvem esse processo. Assim, em linhas gerais, a identidade apreendida na narrativa em questão é a de um sujeito que precisa fazer e dizer para ser alguma coisa.

7. A representação de professores e alunos em inglês

Viviane Tavares (UERJ)
viviane.tata@gmail.com

O discurso de professores de inglês como participantes das práticas sociais nos seus diversos ambientes de interação tem se mostrado intensamente permeado por valores ideológicos, políticos, sociais e religioso-

tos. Não poderia deixar de ser assim quando entendemos que todos os recursos linguísticos que escolhemos usar são uma forma de ação sobre o mundo e sobre pessoas. Thornborrow (2004) afirma que as pessoas constroem suas identidades sociais categorizando a si mesmas (ou sendo categorizadas por outros) como pertencendo a um grupo social através de tipos particulares de representação. As variedades de escolhas linguísticas desempenham um papel importante no estabelecimento dessas identidades de grupo e como esses agentes sociais são representados. A autora ressalta a importância da relação entre o uso de linguagem e as identidades e lugares sociais construídos através dela. Entende-se assim que, também através da linguagem, o professor constrói uma representação da sua própria identidade, da identidade de seus alunos e constrói um lugar social para ocupado por esses agentes sociais.

É sabido que no ambiente de ensino aprendizagem, seja em escolas ou cursos livres, se dá uma importante parte das interações sociais de crianças e adolescentes em fase de formação de opinião e também de adultos aprendizes. Sendo assim, identificamos o professor como um agente importante e influente no estabelecimento, reforço ou quebra de relações assimétricas de poder que ocorrem nessa interação. A maneira como, através da linguagem, se constroem as identidades do próprio professor, do aluno e da disciplina que está sendo ensinada, reflete questões ideológicas importantes que servem à sustentação de relações de dominação. Resende e Ramalho (2006) defendem que “os sentidos a serviço da dominação se fazem presentes nas formas simbólicas próprias da atividade social”, como no discurso de professores, podendo estar aparentes na superficialidade da linguagem ou implícitas no discurso com o objetivo de internalizar ou naturalizar determinadas ideologias nas pessoas. As escolhas linguísticas de professores ao falarem de si mesmos e de seus alunos tendem a revelar esses aspectos ideológicos, podendo isso ocorrer através da representação que fazem de si mesmos e de seus alunos.

De acordo com Moita Lopes (1996), o ensino de língua estrangeira no Brasil tem sido permeado por uma série de mitos, que ao mesmo tempo constroem a identidade da disciplina, do professor e do aprendiz de língua estrangeira. Alguns desses mitos são: a) a crença de que para se ensinar uma língua tem-se necessariamente que ensinar as quatro habilidades linguísticas; b) é possível separar o ensino de uma LE dos componentes culturais dos países falantes; c) o uso de língua materna no ensino de LE é nocivo; entre outros. Moita Lopes (1996) chama a atitude dos professores de inglês brasileiros de “muito colonizada”, sugerindo a

grande carga ideológica que perpassa a fala desses professores. O linguista aplicado sustenta que não há outra justificativa senão o fundo ideológico para justificar os julgamentos feitos por parte de professores acerca da língua, dos seus alunos e do processo ensino aprendizagem.

Dada a importância dessas representações presentes na linguagem e a forma de ação sobre o mundo que elas constituem, interessa-nos neste artigo analisar o discurso escrito de professores de língua inglesa acerca dos temas “o bom professor de inglês” e “o bom aluno de inglês”. Pretendemos extrair desta análise a percepção da maneira como professores e alunos são representados pelos próprios professores na linguagem, tendo em mente o que defende Rajagopalan (1998), que não há uma predisposição identitária fixa e imutável que nasce com o indivíduo, mas que sua identidade se constrói a partir da língua, a qual, da mesma forma que o indivíduo, está em constante transformação e evolução. De que forma os professores em questão representam “o bom professor” e “o bom aluno” através da linguagem é o que pretendemos investigar.

7.1. Referencial Teórico

7.1.1. A análise do discurso crítica e a linguística sistêmico-funcional

Para buscar compreender as representações de professores e alunos de inglês nos textos analisados, recorreremos a análise do discurso crítica (ADC) entendida por Fairclough (1992) como uma abordagem que abrange conceitos e métodos advindos da linguística e das ciências sociais para a análise de textos. Segundo o autor, a linguagem apresenta-se como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Assim, a ADC possibilita mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais, no caso desta pesquisa professores de inglês, e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere.

A fim de empreender a análise textual, a ADC orienta-se pela linguística sistêmico-funcional (LSF) de Halliday (1994,2004). “Trata-se de uma teoria da linguagem que se coaduna com a ADC, porque aborda a linguagem como um sistema aberto, atentando para uma visão dialética que percebe os textos não só como estruturados no sistema mas também potencialmente inovadores do sistema.” (RESENDE & RAMALHO, 2005). No paradigma funcionalista, no qual está inserida a LSF, as fun-

ções da linguagem parecem desempenhar papel predominante, não deixando de lado as questões da linguagem como um sistema. A língua é compreendida como um instrumento de interações sociais que tem como principal função a comunicação e deve ser estudada em uso. Assim, será possível extrair dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto (NEVES, 1997).

Segundo Halliday (1985), uma gramática orientada funcionalmente é primariamente paradigmática, ou seja volta-se para o eixo das escolhas como fundamental no uso da língua. A gramática sistêmico-funcional (GSF) se fixa, portanto, na noção de sistema como um conjunto de escolhas e na noção de estrutura linguística como uma organização em diferentes níveis, associando “traços” (categoria das escolhas significativas) e “funções” (categoria que constitui a manifestação superficial das escolhas). A relação entre as funções sociais da linguagem e a organização do sistema linguístico é, para Halliday (1973), um traço geral da linguagem humana. Assim, a preocupação da LSF não seria outra senão entender como um texto significa por meio das escolhas linguísticas nele manifestas.

7.2. As metafunções da linguagem

A perspectiva de que através da linguagem o falante representa e interpreta experiências, interage e cria discursos (constitui mensagens em forma de textos), levou Halliday (1994) a identificar três metafunções da linguagem, intrínsecas a todas as línguas e que ocorrem simultaneamente em todos os usos de linguagem. Essas três metafunções estão diretamente ligadas a tipos de significados que todo texto possui.

A metafunção *interpessoal* está ligada ao relacionamento entre pessoas. Através dela, o falante participa do evento da fala, expressando seu julgamento pessoal e suas atitudes e também as relações que estabelece entre si próprio e o ouvinte, em particular, o papel comunicativo que ele assume. A análise desta função apoia-se na gramática da oração e seus sistemas de modo e modalidade.

A metafunção textual diz respeito à criação do texto e através dela que a linguagem contextualiza as unidades linguísticas fazendo-as operar no cotexto e na situação. Embora o texto seja a unidade operacional, essa macrofunção não se limita ao estabelecimento de relações entre as frases, mas abrange a organização interna da frase, o seu significado como men-

sagem, tanto em si mesma como em relação ao contexto. Para análise, a metafunção textual apoia-se nos sistemas temático e de informação. O primeiro tem relação com a organização dentro das orações e entre elas. Daí se extraem os conceitos de tema (tem a ver com o que foi visto antes) e rema (tudo que não é ponto de partida da oração). Já o segundo sistema, relaciona-se com o grau de proeminência da informação e seu consequente grau de novidade, tendo como categorias o dado (elemento conhecido) e o novo.

A *metafunção ideacional* é a que abordaremos com mais detalhes tendo em vista o objetivo e escopo desta análise. Esta metafunção é a função da representação da experiência do mundo físico e do mundo interior, um modo como falante e ouvinte refletem a “realidade” através da língua, classificando as pessoas, os fatos e acontecimentos ao seu redor. Também através desta função ocorre a expressão de elementos do mundo interno como reações, cognições, percepções e os atos linguísticos de falar e entender. Esta mesma função é também chamada de Experiencial, dado seu caráter de representação de experiências. A análise desta metafunção tem como base a oração e seu sistema de transitividade.

7.3. O sistema de transitividade

É através do sistema de transitividade que pode-se verificar a realização a realização das representações. Baseado em Ghio e Franandez (2007), Bento (2010) afirma que o sistema de transitividade se define como

um recurso gramatical para construir o fluxo da experiência em termos de um processo realizado como uma oração, na qual o mundo da experiência se converte em significado configurado como um conjunto manejável de processos, participantes e circunstâncias.

Quando falamos em transitividade a ideia recorrente é a que se relaciona com a gramática tradicional, que parte da presença ou ausência de um objeto direto ou indireto para a classificação dos verbos. Entretanto, Thompson (1996) nos lembra que na GSF o sistema de transitividade nada tem a ver com esse conceito da gramática tradicional, mas refere-se a um sistema por meio do qual o falante constrói representações baseado na escolha de um número tangível de tipos de processos, ou seja, de elementos verbais. A análise da transitividade nos mostra, então, que cada proposição consiste sempre em três elementos: 1) o processo, que é elemento central; 2) os participantes; e 3) as circunstâncias – muitas de ca-

ráter opcional. Os processos são a ação propriamente dita, representada na oração por grupos verbais. Já os participantes, que são representados por grupos nominais, são aqueles envolvidos na ação, que podem realizá-la ou serem de alguma forma afetados por ela. Finalmente as circunstâncias tem função de adicionar informações ao processo, sendo representadas por grupos adverbiais e sendo a sua presença opcional, como mencionado.

É importante ressaltar que o uso de processos, participantes e circunstâncias por parte do falante está no campo das escolhas. Ao realizar um significado através de um item lexical ou uma locução, o falante faz uma escolha dentre outras possíveis e prováveis (não importando se essa escolha é consciente ou inconsciente). Para Halliday (1992), isto nos mostra o caráter probabilístico do uso da linguagem e nos leva a compreender o estudo de linguagem segundo a transitividade como um estudo contrastivo em que o pesquisador vai sempre contrastar as escolhas realizadas no texto com outras prováveis, procurando assim determinar as motivações do falante.

7.4. Os tipos de processos e seus participantes

Como mencionado, os processos, elementos verbais, desempenham papel central na análise da transitividade. São 6 (seis) os tipos de processos que podemos encontrar nas proposições. Cada um desses tipos apresenta diferentes participantes de acordo com seus papéis na ação. Para facilitar a compreensão da análise do corpus feita neste artigo, faremos uma breve descrição e exemplificação destes elementos.

7.5. Processos materiais

Relacionam-se com ações do mundo físico, criando uma sequência de ações concretas. São processos de fazer, acontecer. Possuem dois participantes principais: o **Ator**, que realiza a ação e tem presença obrigatória (mesmo que não esteja mencionado na proposição ele existe) e a *meta*, aquele a quem o processo é dirigido, o qual é modificado pela ação. Há ainda outros participantes que podem aparecer, sendo eles o escopo, o receptor e o cliente. O escopo define o a significação do processo em verbos como fazer, tomar e dar. Dar um banho tem significação completamente diferente de dar um presente. Já o Receptor e o Cliente

estão presentes quando há processos que denotam transferência na posse de bens e informações.

Exemplo:

Luzia	compra	roupas	todos os dias.
ator	processo material	meta	circunstância

7.6. Processos mentais

Relacionam-se à representação do nosso mundo interior, ações que não se dão no mundo material, mas sim no fluxo de pensamento (consciência). São processos de sentir. Podem ser divididos em 4 (quatro) subtipos:

- Processos mentais de cognição*: relacionados à compreensão e decisão. Ex: *saber, decidir, entender*
- Processos mentais de percepção*: relacionados à observação de fenômenos. Ex: *sentir*
- Processos mentais de afeição*: relacionados a sentimentos. Ex: *gostar, detestar*
- Processos mentais de desejo*: relacionados ao desejo. Ex: *querer, desejar, almejar*.

São dois os participantes dos processos mentais: O *Experenciador* e o *Fenômeno*. É na mente do primeiro que o processo de realiza. Já o segundo é o próprio elemento percebido, ou sentido.

Exemplo:

Meus pais	adoram	as festas de natal.
Experenciador	Processo Mental	Fenômeno

7.7. Processos relacionais

Tem função de classificar, relacionando duas entidades do discurso. São processos de ser, ter e pertencer. Podem ser classificados da seguinte forma:

- Processo relacional intensivo*: onde X é, ou está, A
- Processo relacional circunstancial*: onde X é, ou está, em A

c) *Processo relacional possessivo*: onde X possui, ou tem, A

Estes três tipos podem ainda ser classificados como:

a) *Atributivo*: onde A é atributo de X

b) *Identificativo*: onde A é a identidade de X

Em termos dos participantes, temos:

Se o processo é atributivo: o *portador* (X) e o *atributo* (A)

Ex:

Os professores	são	graduados.
portador	processo relacional intensivo atributivo	atributo

Se o processo é identificativo: o *identificado* (X) e o *identificador*

(A).

Ex:

Amanhã	é	meu aniversário
Identificado	Processo Relacional Intensivo Identificativo	Identificador

Se o processo é possessivo: o *possuidor* (X) e o *possuído* (A).

Ex:

Os clientes	tem	50% de desconto.
Possuidor	Processo Relacional Possessivo	Possuído

7.8. Processos comportamentais

- Relacionam-se a comportamentos físicos e psicológicos realizados simultaneamente. Halliday sugere que esses processos estão entre os materiais e os mentais sendo que alguns se aproximam mais de uns do que de outros. *Olhar, assistir e encarar*, por exemplo estão mais próximos de mentais, enquanto *dançar, respirar e deitar* estão mais próximos dos materiais. Os participantes são o *comportante*, o que realiza a ação e o *comportamento*, que define o escopo do processo.

Exemplo:

Todos	assistiram	ao filme.
Comportante	Processo Comportamental	Comportamento

7.9. Processos verbais

São processos de dizer e não exigem um participante humano. Os participantes são o *dizente*, que realiza a ação, o *receptor*, para quem a mensagem é direcionada, o *alvo*, que é atingido pelo processo, e a *verbiagem*, a mensagem em si.

Exemplo:

A secretária	informou	o atraso	a seu chefe.
dizente	processo verbal	verbiagem	receptor

7.10. Processos existenciais

São processos de ser e haver. O único participante é o *existente*.

Exemplo:

Haverá	distribuição de prêmios.
processo existencial	existente

7.11. A classificação dos processos

Uma vez que a GSF considera a linguagem um sistema aberto, e percebe os textos não só como estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores do sistema, a classificação fixa e imutável dos processos dentro dos tipos estabelecidos por Halliday torna-se muitas vezes difícil. Halliday & Matthissen (1999) afirmam ainda que uma importante característica das línguas naturais é a indeterminação. Em adição a isso, a classificação de um processo por parte de um analista envolve questões que podem variar de pessoa para pessoa como a visão de mundo, as experiências vividas, a cultura e valores sociais trazidos pelo linguista. Desta forma, não existe receita para essa classificação podendo aparecer nos estudos de transitividade processos com mais de um significado e, portanto, com mais de uma classificação.

7.12. O sistema de transitividade como ferramenta na análise das representações sociais

Existem muitos estudos acerca das representações sociais e mais de uma forma de analisar como elas se realizam nos textos. Segundo Magalhães (2005), essas representações podem ser acessadas através do

uso da linguagem quando o próprio falante se representa, representa a outros ou representa o mundo em que vive, ou, quando dados são gerados na própria prática social na qual se constitui a representação. Visto que toda atividade interacional é mediada pela linguagem, esta parece ser a melhor forma de compreender as representações sociais dos falantes.

Diante do exposto acerca da GSF e do sistema de transitividade, compreendemos esse sistema como ferramenta produtiva no acesso à representações sociais. É através da transitividade que a metafunção Ideacional representa e constrói significados da nossa experiência, tanto do mundo social quanto do psicológico. Por isso, esse será o sistema usado para a análise dos dados coletados.

7.13. Metodologia

Como mencionado anteriormente, a análise dos textos foi feita através do sistema de transitividade levando em consideração apenas os processos e seus participantes, sem preocupação com as circunstâncias, a fim de acessar as representações do bom professor de inglês e do bom aluno de inglês na fala dos professores. O procedimento de análise dos textos selecionados foi o seguinte:

- 1) Foram destacados todos os processos (elementos verbais) presentes no discurso escrito desses professores;
- 2) Foram separados processos que têm o professor como agente e processos que têm o aluno como agente;
- 3) Todos os processos foram categorizados de acordo com os tipos de processos propostos por Halliday (1994): materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais;
- 4) Foi feita tabulação dos dados; e
- 5) Foi feita análise dos resultados e foram verificados os caminhos apontados.

7.14. Corpus de análise e descrição dos sujeitos da pesquisa

Os textos selecionados para esta análise foram retirados de um questionário escrito respondido por professores de inglês. Havia 8 (oito) perguntas acerca da profissão de professor de inglês, do ensino da língua

e da própria língua, a serem respondidas de forma breve. Os textos usados aqui são as respostas às perguntas 7 e 8, que eram as seguintes: “O que é um BOM PROFESSOR DE INGLÊS para vocês?” e “O que é um BOM ALUNO DE INGLÊS para você?”.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 7 (sete) professores de língua inglesa que atuam em curso de idiomas na zona norte do Rio de Janeiro. Desses sete, três atuam também em escolas públicas atualmente. Os professores têm entre 6 e 20 anos de magistério e entre 20 e 43 anos de idade. No que diz respeito à sua formação, 2 (dois) dos docentes têm apenas formação de curso livre, outros 2 (dois) cursaram licenciatura em letras e outros 3 (três) chegaram ao nível de pós-graduação *lato sensu*.

Os sujeitos responderam o questionário individualmente, sem ler ou discutir nada sobre o assunto antes.

Seguem os textos analisados na íntegra (cada tópico é a resposta de um professor diferente). O destaque dos processos foi feito para pesquisadora a fim de facilitar a visualização dos itens analisados.

O que é um BOM PROFESSOR DE INGLÊS para você?

- É aquele que *se atualiza*, *traz* conteúdos interdisciplinares para a sala de aula, *fala* inglês em sala de aula e *busca* dos alunos o conhecimento necessário para *se comunicarem* bem, *dissemina* conhecimento e também *aprende* com os alunos.
- Aquele que *consegue encantar* os alunos, e desta forma, *fazê-los capacitados* para o uso da matéria aprendida.
- Aquele que *desperta* o interesse dos alunos, além de *ter* uma boa pronúncia aliada a bons exemplos em sala de aula.
- Aquele que *prepara* seu material, *executa* e *avalia* o mesmo.
- Ser um bom professor é *buscar* cada vez mais, *buscar* um auto-crescimento para, assim, *ajudar* no crescimento dos demais, não só academicamente, mas, também, pessoalmente.
- Aquele que não *desiste* de seu aluno.
- Aquele que não só *sabe fazer* um bom uso da língua, mas que *tem* habilidade para *passar* a mesma para os alunos de forma paciente.

O que é um BOM ALUNO DE INGLÊS para você?

- Aquele que *usa* bem o idioma nas formas oral e escrita, que *busca aprender* não só na sala de aula e *traz* esse conhecimento de fora para dentro *sabendo aplicá-lo* em diferentes contextos.
- Aquele que *quer aprender*, independente da dificuldade ou não.
- Ser um bom aluno é *ser* dedicado, esforçado, disciplinado e curioso. A curiosidade é fundamental para um bom aprendizado.
- Aquele que *vem* para a sala de aula *querendo* estar ali, disposto a *aprender*.
- Aquele que *consegue* independência para *descobrir* coisas novas para além da sala de aula (músicas, séries, jogos)
- Aquele que *se interessa* em *aprender* o novo, sem receios, e mesmo com dúvidas, *se lança* sem vergonha de errar.
- É aquele que *se comunica* bem na língua e que *tem vontade* de *crescer* na língua, *adquirir conhecimentos*. É um aluno antenado, disposto a *aprender*, *interagir* e *fazer uso* do que foi aprendido.

Poderá ser observado que algumas vezes o verbo “ser” inicial não foi marcado. Esses verbos foram desconsiderados da análise uma vez que estavam presentes em resposta às perguntas “O que é um ...?” Assim, o uso desses verbos foi forçado pela forma como a pergunta foi feita e não nos parece ser relevante na representação dos atores.

7.15. Análise

Segue a classificação dos processos:

- 1- Processos onde o professor é o agente. Total de 20 (vinte) processos:

... aquele que	se atualiza,	traz	conteúdos interdisciplinares	para a sala de aula,
ator	processo material	processo material	meta	circunstância

Fala	inglês	em sala de aula
processo comportamental	comportamento	circunstância

Busca	dos alunos	o conhecimento necessário para
processo mental de desejo		fenômeno

Dissemina	conhecimento
processo material	meta

Aprende	com os alunos
processo mental de cognição	

O verbo *atualizar-se* foi considerado um processo material, pois exige do agente ações concretas como fazer cursos, estudar, ler livros, etc. O verbo *trazer* também foi categorizado como processo material. Já o verbo *falar* foi classificado como um processo comportamental. Falar inglês não é apenas emitir sons com o aparelho fonador, apesar de isso ser parte, mas exige dominar um idioma que foi aprendido, mobilizando a mente. Assim, falar inglês estaria entre um processo material e um mental, sendo considerado um processo comportamental. *Buscar* foi compreendido como um processo mental de desejo, já que a pessoa que busca algo, neste caso, deseja este algo. O verbo disseminar foi considerado material, pois implica ações concretas do professor em divulgar determinado pensamento. Para *disseminar* o conhecimento o professor dá aula, fala, traz materiais, escreve, corrige, etc. O verbo *aprender* classificou-se como processo mental de cognição.

Aquele que	consegue encantar	os alunos
Ator	Processo Mental de Cognição	Experienciador

fazer capacitados	los	para o uso da matéria aprendida
Processo Material	Cliente	

A ação de *conseguir encantar* os alunos parece estar relacionada ao campo mental se entendermos que o professor desperta o interesse dos alunos no âmbito da mente. Assim, foi considerado um processo mental de cognição. Já a ação de **fazer** os alunos capacitados, exige ações do mundo concreto como dar aulas, ensiná-lo, realizar atividades, corrigir exercícios, etc. Assim, foi considerado um processo material.

Aquele que	desperta	o interesse dos alunos
Experienciador	Processo Mental de Cognição	Fenômeno

ter	uma boa pronúncia
Processo Relacional Possessivo	Possuído

Despertar o interesse dos alunos foi classificado como um processo mental de cognição, pois, apesar de exigir ações concretas e práticas,

compreende-se que o interesse está mais no campo da mente. **Ter** foi categorizado como um processo relacional possessivo, pois descreve algo que o professor deve possuir.

Aquele que	prepara	seu material,	executa	e avalia	o mesmo.
Ator	processo material	meta	processo material	processo material	meta

Preparar material, *executar* e *avaliar* foram todos classificados como processos materiais, pois descrevem ações no mundo concreto.

buscar	cada vez mais
processo mental de desejo	circunstância

buscar	um autocrescimento
processo mental de desejo	fenômeno

ajudar	no crescimento	dos demais
processo material		meta

Nas duas vezes em que o verbo *buscar* aparece nessa fala ele foi considerado um processo Mental de desejo, entendendo aqui buscar como desejar, querer. O verbo *ajudar* foi classificado como um processo material, pois implica necessariamente em ações do mundo concreto.

Aquele que	não desiste	de seu aluno.
experenciador	processo mental de percepção	

O verbo *desistir* pareceu-nos estar no campo do sentir. O professor desiste de seu aluno na sua mente quando não sente mais interesse por ele, não está emocionalmente envolvido com ele. Assim, foi classificado como um processo mental de percepção.

sabe fazer um bom uso	da língua
processo comportamental	comportamento

tem	habilidade		
Processo Relacional Possessivo	Possuído		
passar	a mesma	para os alunos	de forma paciente.
processo material	escopo	cliente	circunstância

Assim como falar inglês, *fazer um bom uso* da língua foi considerado um processo comportamental, estando situado entre ações concretas e ações mentais. O verbo *ter*, já que descreve algo que o professor deve possuir, foi considerado um processo relacional possessivo. Já o verbo *passar* a habilidade foi compreendido como um processo material na me-

didática em que exige ações concretas como dar aula, produzir material, apresentar vídeos, etc.

2- Processos onde o aluno é o agente. Total de 27 processos:

Aquele que	usa	bem	o idioma
Comportante	Processo Comportamental	Circunstância	Comportamento

busca	aprender	não só na sala de aula
Processo Mental de Desejo	Processo Mental de Cognição	Circunstância

Assim como nas falas anteriores onde foram mencionados falar inglês e fazer uso do idioma, na expressão usar o idioma, o verbo *usar* foi considerado como um processo comportamental na medida em que transita entre ações concretas da fala, mas também exige domínio cognitivo do idioma. Também como em falas anteriores, o verbo *buscar* aparece com um sentido de desejar, sendo assim classificado como um processo mental de desejo.

traz	esse conhecimento	de fora para dentro
processo material	meta	circunstância

sabendo	aplicá-lo	em diferentes contextos.
processo mental de cognição	processo mental de cognição	circunstância

Trazer conhecimento para a sala de aula implica em ações concretas como trazer revistas, jogos, livros, apesar de poder englobar também ações verbais como contar uma história. Nesta fala o verbo *trazer* foi compreendido como um processo material. Já os verbos *saber* e *aplicar* foram classificados como processos mentais de cognição já que permeiam o campo das ações que acontecem na mente.

Aquele que	quer	aprender,
Experienciador	Processo Mental de Desejo	Processo Mental de Cognição

O verbo *querer* parece-nos estar no sentido de desejar, sendo assim classificado como um processo mental de desejo. Já o verbo *aprender* foi considerado processo mental de cognição.

ser	dedicado, esforçado, disciplinado e curioso.
Processo Relacional Intensivo Atributivo	atributo

O verbo **ser** aponta características que o aluno deve ter, sendo assim classificado como um processo relacional intensivo atributivo.

Aquele que	Vem	para a sala de aula
Ator	Processo Material	Circunstância

querendo	estar	ali,
Processo Mental de Desejo	Processo Relacional Circunstancial	Circunstância

disposto a	aprender
atributo	Processo Mental de Cognição

Ir para a sala de aula está no campo das ações concretas, pois o aluno se desloca no espaço concreto e chega até lá. Foi classificado, portanto, como um processo material. *Querer* é um processo mental de desejo, enquanto *estar* refere-se a um momento, a uma circunstância e foi desta forma classificado como um processo relacional circunstancial.

Aquele que	consegue	independência
Possuidor	Processo Relacional Possessivo	Possuído
descobrir	coisas novas	
Processo Mental de Cognição	Fenômeno	

Na fala acima, *conseguir* independência aparece no sentido de tornar-se independente, vir a ter independência. Assim, foi classificado como processo relacional possessivo. Por sua vez, a ação de *descobrir* coisas novas permeia o campo das ações que se dão na mente, sendo categorizado como um processo mental de cognição, na mesma linha de aprender.

Aquele que	se interessa	em aprender	o novo
Experienciador	Processo Mental de Desejo	Processo Mental de Cognição	Fenômeno

se lança	sem vergonha de	errar.
Processo Comportamental	Circunstância	Processo Comportamental

Interessar-se por algo refere-se a desejar algo. Assim, o processo é mental de desejo. Já *aprender*, como mencionado anteriormente, está no campo da cognição, sendo categorizado como um processo mental de cognição.

aquele que	se comunica	bem na língua
Comportante	Processo Comportamental	Comportamento

tem	vontade de	crescer	na língua
Processo Relacional Possessivo	Possuído	Processo Mental de Cognição	Fenômeno

adquirir	conhecimentos.
Processo Relacional Possessivo	Possuído

É	um aluno antenado
Processo Relacional Intensivo Identificativo	Identificador

disposto a	aprender
atributo	Processo Mental de Cognição

interagir	e fazer uso	do que foi aprendido.
Processo Comportamental	Processo Comportamental	Comportamento

A exemplo de processos que apareceram anteriormente, como falar inglês, fazer uso do idioma, usar a língua, aqui, *comunicar-se* no idioma transcende o campo do verbal e parece-nos estar situado entre um processo material relacionado à fala e um processo mental de domínio das regras da língua. Assim, foi classificado como um processo comportamental, da mesma forma que *fazer uso* do que foi aprendido, no final da fala.

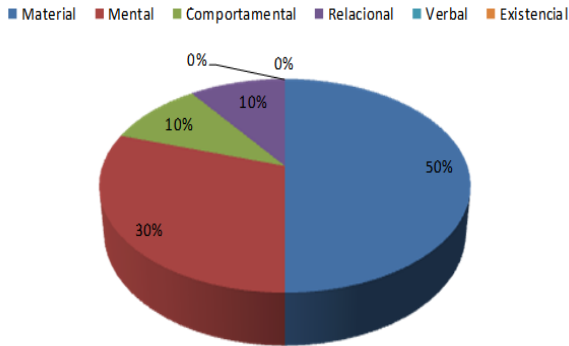
Ter descreve a posse de algo sendo, portanto, um processo relacional de possessivo. A ação de *crescer* na língua, não nos parece estar relacionada a um crescimento concreto de aumento de tamanho, mas aproxima-se mais do sentido de aprender mais da língua. Assim, foi classificado como um processo mental de cognição assim como o próprio verbo *aprender* que aparece mais a frente nesta mesma fala. *Adquirir* conhecimentos nos remete a vir a possuir algo e assim, foi categorizado como um processo relacional possessivo. A ação de *ser* um aluno antenado, descreve um atributo deste aluno, sendo um processo relacional atributivo.

7.16. Conclusões preliminares

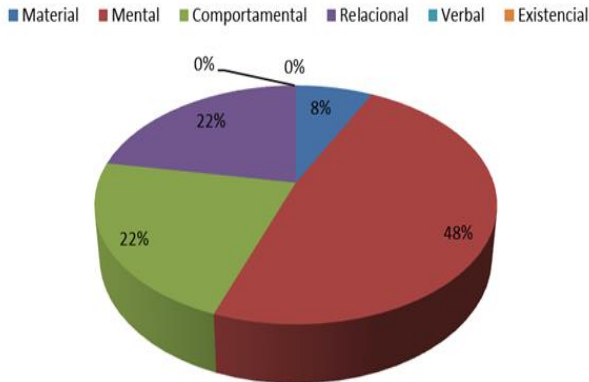
Após a análise e categorização dos processos, as quantidades de cada tipo de processo foram lançadas num gráfico de porcentagem para facilitar a visualização. Eis abaixo os gráficos resultantes desta tabulação dos dados analisados:

Ao analisar o primeiro gráfico, verifica-se uma maior incidência de processos materiais nas falas em que os professores são agentes. Metade de todos os processos usados nas falas que representam o bom professor são processos materiais. Nota-se também um acentuado uso de processos mentais; entretanto, a predominância de processos materiais chama mais atenção.

Professor como agente



Aluno como agente



Essa predominância nos leva a compreender, preliminarmente, uma representação do bom professor como aquele que faz, executa ações concretas. Apesar de ser também agente de diversos processos mentais e comportamentais, o bom professor representado nas falas analisadas ganha um caráter mais aproximado daquele que age ao invés de ficar apenas desejando ou buscando coisas.

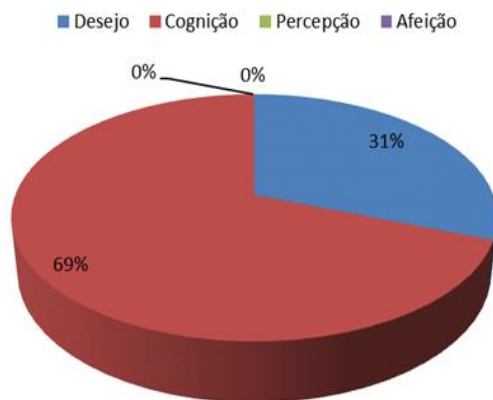
O segundo gráfico nos mostra outro panorama em relação à representação do bom aluno. A maior predominância é de processos mentais, somando 48% de todos os processos utilizados nas falas analisadas. Sem

desprezar a presença significativa de processos comportamentais, a baixa incidência de processos materiais aliada à frequência predominante dos processos mentais, parece apontar para o bom aluno como aquele que se caracteriza por agir menos no mundo concreto e mais no âmbito da mente. O bom aluno de inglês é representado pelo grupo de professores participantes como aquele que deseja, que busca, que tem vontade, que aprende e não como aquele que faz.

Parece produtivo analisar estas representações no sentido de perceber como os sujeitos desta pesquisa se veem como professores. Em outras perguntas durante a coleta de dados (perguntas que não foram utilizadas para esta análise), todos afirmaram considerar a si mesmos bons professores. Assim, percebemos que para serem bons, os professores esforçam-se para “fazer”, empenhando-se em ações mais materiais, concretas do que intelectuais. Ao mesmo tempo, classificam seus alunos como bons ou não na medida da vontade de aprender, do desejo, da disposição mental e emocional desses alunos. Os papéis de cada um nas práticas sociais relacionadas à sala de aula de inglês parecem estar definidos da seguinte forma: o professor faz, o aluno aprende.

Para corroborar com essa percepção das representações, parece interessante analisar os tipos de processos mentais que aparecem na caracterização do bom aluno de inglês, já que existem diversos tipos. O gráfico abaixo nos mostra a incidência dos diversos tipos. Dos processos mentais encontrados nas falas referentes aos alunos temos:

Processos Mentais referentes ao aluno



Apesar da presença de um processo mental de percepção, este não chega a configurar porcentagem que apareça no gráfico. Percebe-se então a predominância dos processos mentais de desejo e de cognição, sendo que este segundo ultrapassa o dobro da quantidade do primeiro. Essa visualização, reforça que, segundo o discurso do professor, o bom aluno de inglês é aquele que desenvolve o seu conhecimento (que “pensa”) e aquele que deseja aprender. Ou seja, para o professor de inglês, parecem ser características definidoras do bom aluno tanto a capacidade quanto a predisposição para a aprendizagem.

7.17. Considerações Finais

Além de dar pistas iniciais para compreender a representação social de professores e alunos de inglês, a transitividade mostrou-se uma entrada analítica bastante produtiva no sentido de aprofundar os estudos destas representações e identidades sociais, pois nos permite conhecer os papéis sociais estabelecidos para esses agentes. Pesquisas posteriores e mais aprofundadas neste sentido mostram-se necessárias e provavelmente produtivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

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

BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: _____. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Parábola: São Paulo, 2005.

BENTO, A. L. *Quem vai pagar a conta?* O papel dos sistemas de transitividade e de modo (mood) no anúncio da tributação das cadernetas de poupança em manchetes de oito jornais brasileiros. São Paulo: Annablume, 2010.

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: <<http://www.jfrj.jus.br>>.

_____. *Processo nº 0803338-96.2008.4.02.5101*. 2ª Vara Federal Criminal. Data de publicação DJE: 9 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.jfrj.jus.br>>.

_____. *Processo nº 0517370-87.2005.4.02.5101*. 5ª Vara Federal Criminal. Data de publicação DJE: 19 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.jfrj.jus.br>>.

_____. *Processo nº 0522526-56.2005.4.02.5101*. 7ª Vara Federal Criminal. Data de publicação DJE: 16 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.jfrj.jus.br>>.

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

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 9º ano. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006.

COELHO, Jacinto do Prado. Garrett prosador. In: _____. *A letra e o leitor*. Póvoa de Varzim: Portugália, 1969, p. 72-100.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIAS, Augusto da Costa. Estilística e dialética. In: GARRET, Almeida. *Viagens na minha terra*. Lisboa: Portugália, 1963.

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

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA (Orgs.). Por que cartas do leitor na sala de aula. In: _____. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 209-216.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989. [2. ed., 2001].

_____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FREITAS, L.G. *Discurso e identidade em narrativas de migrantes*. Brasília, UnB. Instituto, 2008, 240 fls. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística.

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

GARRETT, Almeida. *Viagens na minha terra*. Lisboa: Portugália, 1963.

GHIO, E.; FERNANDEZ, M. D. *Lingüística Sistêmico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. 2. ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Waldhuter Editorial, 2008.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga* 24. Vol. 16 jan./jun. 2009. Rio de Janeiro: UERJ, 2009, p. 13-47.

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

_____. *Explorations in the Functions of Language*. . London: Edward Arnold, 1973.

_____. Language as system and language as instance: the corpus as a theoretical construct. In: SVARTVIK, J. *Directions in corpus linguistics*. Proceedings of Nobel Symposium 82, Stockholm, 4-8 August 1991. Berlin: De Gruyter, 1992.

_____. MATTHISSEN, C. M. I. M. *Construing Experience through meaning: A language approach to cognition*. London / New York: Continuum, 1999.

_____; _____. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed London: Hodder Arnold, p. 689.

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

KING, Laura. A.; SUMMER, Noelle Smith. *Happy, Mature and Gay: intimacy, power, difficult times in coming out stories*. Science Direct: Journal of Research in Personality, V. 39, p. 278-298, 2005.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo, SP.

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

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

LEETE-HOGGE, Lornie. *Os mais belos contos de fadas*. Trad. Ruth Rocha. São Paulo: Círculo do Livro, 1981, p. 16-74.

LIMA-LOPES, R. E. de; VENTURA, C.S.M. *A transitividade em português*. São Paulo: LAEL; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, L. M. *Representações sociais da leitura: Práticas discursivas do professor em formação*, 2005. 186 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 1996.

MONTEIRO, Ofélia Paiva. *O essencial sobre Almeida Garrett*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2001.

_____. *A renovação garrettiana do português literário*. In: _____. *Estudos garrettianos*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

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: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum>. Acesso em: 27-06-2012.

NEVES, Maria Helena de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *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.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Linguagem e identidade*. São Paulo: Fapesp; Campinas, Mercado de Letras, 1998.

RESENDE, V.; RAMALHO V. *Análise de discurso crítica*. Rio de Janeiro: Contexto, 2006.

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

THORNOBORROW, J.; JONES, J. *Language, Society and Power*. New York: Routledge, 2004.

VENTURA, C.S. Muniz; LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves. O tema: caracterização e realização em português. *DIRECT Papers 47*, São Paulo: PUCSP, 2002. Disponível em:

<<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers47.pdf>>. Acesso em: 30-06-2012.

WILSON, Vitória. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 1. ed., 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

APONTAMENTOS DE LEODEGÁRIO AZEVEDO PARA OS ESTUDOS MEDIEVAIS NO BRASIL⁴

Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ/ABRAFIL)
alvabrag@letras.ufrj.br

1. Introdução

Leodegário Amarante de Azevedo Filho (Recife, 1927 – Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 2011). Uma simples menção a data natalícia e a *data mortis* em algum canto da *Wikipedia!* Palavras, como dizia o poeta, são como o vento, também necessitando de uma calmaria, para que desçam até o nível da consciência inconsciente ou da consciente inconsciência do leitor/ouvinte até que se possa aquilatar a ampla dimensão de seus alcances!

Avaliar a importância do professor, ensaísta e filólogo para a Academia Brasileira de Filologia não faria jus ao legado, mais que presente, onipresente, do grande Mestre.

Navegando com Camões, vendo, não na areia da praia, os versos de Anchieta, dialogando com o moderno Murilo Araújo, lendo e relendo Cecília Meireles, acatando e não se recatando estilisticamente com Manuel Maria Barbosa du Bocage, discutindo os textos de Machado de Assis, adentrando os sertões da obra euclidiana, analisando Eça de Queiroz em um colóquio com o teórico Ernesto Guerra da Cal, trazendo a África e a poesia angolana para a luz do holofote acadêmico brasileiro e, por fim, lidando pessoalmente com o imortal Pessoa e immortalizando Lygia Fagundes Telles, Leodegário construiu pontilhões para a literatura, na medida em que permitiu, com base em sua sólida cultura, experiência pedagógica e verve de escritor, o contato de muitos de nós com novas perspectivas da arte da palavra, oriunda esta de vários continentes.

Todavia, esta pequena digressão serve apenas para demonstrar o enorme desafio para o interessado em trabalhar com o *corpus leodegariense*. Em um primeiro momento vejamos as explícitas produções de Leodegário relacionados à crítica textual.

⁴ Apesar de haver faltado ao XVI CNLF, onde apresentaria uma conferência com este tema, em homenagem a Leodegário A. de Azevedo Filho, o Prof. Álvaro redigiu o texto de sua fala e o apresentou, posteriormente (15/12/2012), na Academia Brasileira de Filologia. [NE]

2. *Leodegário, a filologia e a crítica textual*⁵

Caso atentemos exclusivamente aos títulos publicados pelo Mestre notamos que as obras a seguir trazem uma direta relação, em sua nomeação, com a filologia e a crítica textual:

- a) *Ensaio de linguística e filologia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- b) *Miscelânea filológica Clóvis Monteiro*. Sob sua coordenação. Rio de Janeiro: Editora do Professor, 1965.
- c) *Miscelânea filológica Serafim da Silva Neto*. Sob sua coordenação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- d) *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença/USP, 1987. Apresentação de Antônio Houaiss.
- e) *Ensaio de linguística, filologia e ecdótica*. Rio de Janeiro: SBLL/UERJ, 1998.
- f) *A lírica de Camões*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985-2001, 8 tomos⁶.
- g) *Base teórica de crítica textual*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2004.

Todos os estudos acima arrolados resultam de seus acurados estudos sobre a crítica textual, de segura base lachmanniana, de seus entrecruzamentos epistemológicos com outras ciências da linguagem como a linguística, língua e literatura portuguesa e sobre a contribuição de nomes como Clóvis Monteiro e Serafim da Silva Neto, demonstrando o caráter intra e transdisciplinar da produção do recifense.

Talvez deva saltar aos olhos do ouvinte/leitor deste trabalho a não inclusão de outros textos, considerados exponenciais principalmente dentro de uma perspectiva mais centrada em um viés, que aqui elegemos como tópico de discussão, qual seja, aquele de um Leodegário medievista.

⁵ Faremos a recolha apenas dos livros publicados por Leodegário. Não serão aqui reunidos os inúmeros artigos e contribuições para periódicos especializados, objeto de futuro trabalho de recolha.

⁶ O nono tomo (ou seja, volume 5, tomo 2) ficou na editora, mas não foi publicado em vida do autor. Esperamos que ainda o seja. Marina Machado Rodrigues está continuando a preparação da obra, e esperamos não seja novamente procrastinada por tão longos anos. [NE]

A fim de destacarmos suas obras ligadas total ou parcialmente à Idade Média cremos ser de basilar importância alguns comentários acerca dos estudos medievais como área de conhecimento, sintetizada pelo conceito de medievística.

3. *Medievística – considerações gerais*

Que a literatura pode representar um dado ângulo de percepção sobre uma realidade social, mas nunca apreende a mesma como esta foi, não pode mais ser posto em dúvida por ninguém.

Sempre que são utilizadas fontes literárias para a interpretação e para a exegese textual, corre-se o risco de que a argumentação se movimente em círculos. Dever-se-ia ter que recorrer também a outros grupos de fontes, como, por exemplo, fontes jurídicas contemporâneas aos escritos em estudo. Dever-se-ia remontar aos procedimentos transmitidos por escrito sobre festas e cerimônias, às assim chamadas *ordines*, e comparar suas versões com aquelas das representações literárias.

A ciência histórica compilou algum material que permite o testemunho sobre o que podemos evidenciar como realidade de grupos sociais distintos em épocas distintas, principalmente se trabalhamos com a Antiguidade ou a Idade Média. Aliando o texto às descobertas arqueológicas, paleográficas e monumentais caminha-se, a passos lentos, mas seguros, rumo a um melhor descortinamento do período que enfocaremos daqui a pouco. À medievística, área do conhecimento ainda pouco conhecida entre nós, caberá a tarefa principal da investigação, no que diz respeito essencialmente à pesquisa do *background* literário e histórico.⁷

Tanto o cientista da literatura quanto o historiador devem tencionar a interseção discursiva, onde se imbricam as especificidades operacionais e metodológicas de ambas as áreas do saber com vistas a uma focalização micro e macroscopicamente maior. Por um lado, centra-se a observação em um dado momento, relatado em certo fragmento textual; por outro lado, amplia-se a esfera de abrangência da pesquisa, perfazendo is-

⁷ Entendemos o termo em alemão *Mediävistik* como a ciência que tem por finalidade estudar uma determinada língua e a literatura compilada nesta língua durante a Idade Média e que as considera não como um fenômeno isolado, mas as contextualiza em uma época com sua cultura e civilização específicas. A Medievística, como propomos, prende-se aos estudos de *Kulturwissenschaft*, ou *Cultural Studies* (*apud* BRANDT, 1999, p. 15-16; BACHMANN-MEDICK, 1996, p. 7-64)

to exatamente o que postula Marcel Detienne: compara-se! No campo da historiografia, a história comparada operacionaliza o caleidoscópio informativo. A própria – *Kulturwissenschaft* – em sentido moderno – conforme Doris Bachmann-Medick a caracteriza, fornece elementos importantes para a medievística e é de grande valor como metodologia pelas suas premissas e inserção na práxis da análise, pois, no caso de pesquisas acerca do medievo, as informações sobre a mentalidade das pessoas, a hierarquia social, concepções de mundo e condições de vida reais e idealizadas desde a época da Grande Migração até o século XIII são passíveis de confronto com a realidade histórica. Entretanto, propomo-nos a considerar até que ponto textos e contextos passíveis de análise literária podem funcionar como documentos da vida efetivamente sentida, vivida, mas também imaginada durante os séculos do medievo.

Os parágrafos acima, embora eminentemente centrados nas relações entre literatura e história, coadunam-se, a nosso ver, com a produção intelectual de Leodegário que versa sobre a Idade Média, pois o homem de letras não pode prescindir de todo um arcabouço teórico contextual que lhe permita melhor analisar seu objeto-fonte de estudo. Por isso, debruçar-nos-emos agora sobre a bibliografia leodegariana exclusivamente relacionada com o medievo.

4. *Leodegário e a Idade Média*

No conjunto de mais de cem títulos publicados em sua profícua vida acadêmica, o Mestre de Recife possui as seguintes obras, que nominalmente atestam sua vinculação com algum aspecto da “Idade das Trevas!”⁸

São elas:

- a) *Anchieta, a Idade Média e o Barroco*. Rio de Janeiro: Gernasa, 1966. A obra recebeu o Prêmio José Veríssimo, de Ensaio e Erudição, conferido pela Academia Brasileira de Letras. [2. ed. Curitiba: Appris/Prismas,]
- b) *As cantigas de Pero Meogo*. Rio de Janeiro: Gernasa, 1974. Edição crítica de um trovador galego-português do século XIII. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, em convênio com o INL,

⁸ O termo aqui está, obviamente, sendo empregado de forma jocosa!

1981; 3.ed. Galiza (Espanha): Laivento, 1995; 4. ed. Curitiba: Prismas, 2012].

- c) *História da literatura portuguesa*, v. I: A poesia dos trovadores galego-portugueses. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/Edufal, 1983.
- d) *Três ensaios de literatura medieval galego-portuguesa*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2000.

Quantitativamente poucos, mas grandiosos qualitativamente, todos esses textos apresentam as suas reflexões filológicas, crítico-textuais e por que não dizer também historiográficas. Em *Anchieta, a Idade Média e o Barroco*, temos um livro dividido em oito capítulos. O primeiro indica os textos básicos da pesquisa. O segundo e o terceiro destinam-se, respectivamente, ao estudo das poesias líricas em português e em castelhano. O quarto foi reservado à análise das poesias em latim, incluindo-se aí os dois grandes poemas de Anchieta: *De Beata Virgine Dei Matre Maria* e *De Gestis Mendi de Saa*. O quinto trata das composições em língua tupi, e o sexto das composições polilíngues. O sétimo e mais longo de todos trata mais precisamente da interpretação do teatro de Anchieta, em suas implicações medievais e já na linha ideológica da Contrarreforma. É nele que encontramos suas considerações sobre a importância das manifestações teatrais – autos, por exemplo, na construção futura do texto anchietano. Por fim, o oitavo capítulo apresenta as conclusões gerais da pesquisa efetuada, e nele situamos o autor-jesuíta na origem da literatura brasileira, numa fase de transição entre a Idade Média e o Barroco, sem revelar outros compromissos estéticos. A bibliografia, no fim do volume, e em ordem alfabética, apresenta os autores citados no corpo da publicação.

Três ensaios de literatura medieval galego-portuguesa e História da literatura portuguesa, vol. I: A poesia dos trovadores galego-portugueses são obras de referência para os interessados em adentrar o mundo dos trovadores medievais, responsáveis por uma *revolução cultural* (grifo nosso) na Península Ibérica. Enquanto o segundo texto possui um caráter mais geral e didático, em seus *Três Ensaios*, o medievista Leodegário (e aqui usamos propositalmente o substantivo "medievista" com a função de adjetivo, afinal de contas, mais uma "qualidade" do artista da palavra!) aborda em seus três capítulos, – Algumas achegas para a história da edição crítica de textos medievais galego-portugueses no Rio de Janeiro / Uma leitura de Pero Meogo / Uma leitura de Martin Codax – a

teoria aliada à prática da exegese textual, combinando, de uma forma agradável, o saber advindo da erudição com a práxis pedagógica que privilegia o *prodesse et delectare*, o ser útil e o deleitar.

Entretanto, para a apresentação desta singela alocação, escolhemos talvez aquela obra que, tanto em nível de crítica textual quanto de Medievalística é considerada um de seus trabalhos canônicos. Falamos d’*As Cantigas de Pero Meogo* e sobre elas discorreremos a seguir.

5. *Leodegário e o mundo d’As Cantigas – crítica textual e medievalística como abordagens complementares*

Coube-nos a honrosa missão de prefaciар a reedição de um *opus magnum* da crítica textual no Brasil e ainda mais ter sido o mesmo escrito por nada mais nada menos que Leodegário Amarante de Azevedo Filho. Na verdade, mais que uma tarefa, tal fato configura-se, isso sim, em um desafio intelectual de monta, pois mensurar a importância da obra é desnecessário, na medida em que *As Cantigas de Pero Meogo* constituem um dos melhores exemplos de labor filológico, cuidado com o preparo de uma edição crítica de textos que caracterizavam o trabalho do mestre, além ressaltar o seu conhecimento indiscutível do *métier* literário da Baixa Idade Média.

Esta quarta edição, cuja criteriosa revisão coube ao filólogo e crítico textual José Pereira da Silva, insere-se dentro da Coleção Crítica Textual em um momento de forte incremento aos estudos de filologia e ecdótica, o que possibilita ao estudioso o acesso a trabalhos de relevância, há muito não revisitados pelos especialistas e ainda pouco conhecidos pelas gerações mais novas. Pensando nelas podemos dizer o seguinte.

Após um ano da perda física do “professor Leodegário”, sua contribuição acadêmica e intelectual continua a impressionar. Língua portuguesa, literatura portuguesa, literatura brasileira, filologia e crítica textual, como visto, foram alguns de seus campos de atuação e de reflexão madura e sólida. Todavia, concentrar-nos-emos nestas linhas, muito sucintamente, em alguns aspectos encontrados n’*As Cantigas de Pero Meogo* que valorizam o viés do medievalista Leodegário.

Possuidor de um embasamento cultural que lhe permitia o trabalho com os textos medievais em vernáculo, o filólogo recifense apresenta n’*As Cantigas*, ao estabelecer a sua lição do texto, uma análise etimoló-

gica do nome do autor, procurando desvendar o mistério etimológico acerca do *Meogo*. O trovador desconhecido toma vida no processo de decodificação de seu nome não usual na antroponímia portuguesa medieval.

Os capítulos da obra em questão, que priorizam a composição textual, a hermenêutica literária das cantigas e as particularidades da lírica galego-portuguesa do medievo inserem-se dentro de uma perspectiva abrangente e interdisciplinar na área de estudos culturais, nomeadamente reconhecida como medievística, quando se aplica ao estudo da produção escrita do medievo, integrando os dados advindos de áreas do conhecimento como filologia, crítica textual, literatura e história, dentre outras. Neste sentido, une-se, à guisa de exemplo, o filólogo da *Iniciação em Crítica Textual* ao teórico de literatura!

A análise das cantigas alia a precisão da descrição dos elementos componentes dos poemas à leitura crítica dos mesmos, oferecendo ao leitor uma proposta de interpretação, não excludente a outras vozes de Hermes. O aparato crítico das nove cantigas perfaz, pois, o *modus agendi* do trabalho filológico, crítico textual, etimológico e medievístico do mestre Leodegário, salientando o seguro manejo com o galego-português.

Importante também é o Glossário Etimológico (p. 153-173), colocado após a Conclusão das partes anteriores da obra. Pode-se atestar o valor da etimologia como área complementar e auxiliar do labor filológico a partir dos exemplos dos termos explicados a partir de sua origem.

Salta-nos aos olhos, em especial, o capítulo III, no qual os subcapítulos 4 e 5 demonstram o alinhamento dos dados linguísticos recolhidos nas cantigas com o contexto de sua produção, isto é, o ambiente medieval que o circundava.

Em *Ação (constituição dos símbolos)*, Leodegário, após fazer um resumo breve do teor das cantigas e de seu enredo, usa figuras recorrentes nos textos e as contextualiza, de acordo com seu uso nos cancioneiros medievais. O item **a** trata da fonte como símbolo (p. 137-141)⁹, lugar-comum na literatura medieval, cuja trajetória percorre um vasto caminho que sai da Antiguidade e desemboca no caudal do medievo.

⁹ As páginas citadas são da edição da Prismas, 2012.

Logo a seguir (p. 141-142) lê-se o cervo como representação da sexualidade viril, encoberta no medievo pelo halo de delicadeza passado pelo animal, mas que, como traçado pelo medievista Leodegário, já está presente, inclusive, no texto bíblico.

Em continuidade ao item **b** encontramos às páginas 142 e 143 o *símbolo do brial rasgado*, em que se discute o fato do vestido estar rasgado representar simbolicamente a perda da virgindade, verdadeiro **topos** da literatura medieval.

Em seguida, em *O baile* (p. 143), vê-se o local, dito pela filha à mãe, no qual se romperá o brial, embora pelos poemas saibamos que o *locus* verdadeiro tenha sido a fonte! E hoje em dia, em nossa Contemporaneidade, será que existe algum paralelo com a imaginação literária do medievo, será que haveria, como afirma Leodegário, outras “conotações e policonotações” (p. 143) de jovens mocinhas em bailes por essa vida a fora?

Por fim, as *garcetas* - madeixas de cabelos -, (p. 143-144) são analisadas como referencial de virgindade, incluídas nas cantigas de Pero Meogo, “*num mesmo campo semântico: volver a água pelo cervo e lavar as garcetas*”, pois, “*a mesma água que o cervo bebe lava os cabelos da namorada, numa clara sugestão de intimidade amorosa*”. (p.143-144).

6. *Por algumas considerações finais*

Após o exposto e sem nos alongarmos mais, é nosso dever moral reconhecer a impossibilidade, neste momento, de uma análise mais profunda da contribuição de Leodegário Amarante de Azevedo Filho para os Estudos Medievais no Brasil.

Tentamos, na medida do possível e nessas mal tracejadas linhas, resgatar uma minúscula parcela das obras do Mestre recifense que desvelam aspectos da Idade Média. Com isso, cremos, será possível destacar ainda mais, *lato sensu*, os estudos filológicos no Brasil, para o que os textos medievais devem recuperar e reocupar, inclusive, seu merecido lugar no cenário acadêmico brasileiro.

Pero Meogo brindou-nos com suas cantigas de amigo e Leodegário as trouxe ao cotidiano do século XX, demonstrando mais uma vez a sua perene atividade de “amigo das palavras” – *philologos* –, pois

Verba uolant, scripta manent!

As cantigas do trovador, aliadas aos comentários do imortal filólogo brasileiro, saem do núcleo ficcional – *estória* – e entram na *história* da literatura portuguesa e da filologia!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

_____. *As cantigas de Pero Meogo*. Rio de Janeiro: Gernasa, 1974. [2. ed. Tempo Brasileiro/INL, 1981; 3. ed. Galiza (Espanha): Latiovento, 1995; 4. ed. Curitiba: Prismas, 2012].

BACHMANN-MEDICK, Doris. *Kultur als Text – Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1996.

BRAGANÇA JÚNIOR, Álvaro Alfredo. Práticas religiosas germânicas à luz da Literatura: Natureza, Asgard e Céu. Disponível em: http://www.lettras.ufrj.br/liehd/media/docs/art_alvaro9.pdf.

BRANDT, Rüdiger. *Grundkurs germanistische Mediävistik/Literaturwissenschaft*. München: Fink, 1999.

DETIENNE, Marcel. *Comparar o incomparável*. Trad.: Ivo Storniolo. Aparecida Norte: Ideias & Letras, 2004.

BARTHES E BENJAMIN: ENSAIOS SOBRE A FOTOGRAFIA

Regina Céli Alves da Silva (UniverCidade/UGF)
reginaceli2011@gmail.com

1. *Considerações iniciais*

Os estudos de Walter Benjamin, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*¹⁰, de 1936, e “Pequena história da fotografia”, de 1931, tornaram-se textos clássicos (e imprescindíveis) para os estudiosos interessados em refletir sobre as técnicas de reprodução de imagens e suas influências sobre as artes e as sociedades. Em 1980, surgiu outro texto, *Câmara clara*, escrito pelo não menos importante (e instigante) pensador Roland Barthes. Nessa obra, o semiólogo também analisa a fotografia, privilegiando o olhar como tema e dedicando integral atenção à imagem. Além disso, considerou ainda a emoção, o amor estampado na foto, imprimindo no ensaio a marca de sua singular observação.

Assim, o trabalho proposto visa a expor alguns momentos dos ensaios dos dois grandes mestres, “Pequena história da fotografia” e *Câmara clara*, buscando pontos de aproximação e de afastamento em suas anotações acerca do tema, e, sobretudo, a herança teórico-crítica que deixaram para as gerações futuras, fascinando-as e mantendo com elas, ainda, um lúcido e frutífero diálogo.

Iniciaremos o percurso com a *Câmara clara*, destacando os trechos e ideias que mais nos instigam, e, na sequência, procedemos igualmente com o texto de Benjamin. No arremate, trabalhando em perspectiva comparada, relacionamos os dois estudos no intuito de observar-lhes aproximações e afastamentos e, principalmente, iluminar aquilo que, em ambos, ainda inspira um vigoroso debate com a cena contemporânea.

2. *A Câmara clara, de Roland Barthes*

Barthes dividiu o texto de *Câmara clara* em duas partes, cada uma composta de 24 fragmentos, totalizando, portanto, 48. Nele, afirma,

¹⁰ Disponível em:

<http://www.mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/A%20obra%20de%20arte%20na%20era%20da%20sua%20reprodutibilidade%20t%C3%A9cnica.pdf>.

inicialmente, uma solidão a respeito do tema, uma vez que não encontra com quem, ou com que texto, compartilhar e achar respostas às inquietações que lhe promove a fotografia. Quer saber o que ela é “em si”, e decide que terá ele próprio de se lançar nessa busca.

Para isso, estabelece um saber fotográfico em três níveis: o do *operator*; o do *spectrum*; o do *spectator*. No entanto, explica que apenas os dois últimos poderiam servir-lhe como guias, uma vez que o primeiro seria para ele uma prática barrada. Ou seja, somente lhe interessavam as experiências do sujeito que é olhado e a do sujeito que olha. “Eis-me assim, eu próprio, como medida do “saber” fotográfico” (BARTHES, 1984, p. 20).

Sobre a experiência do *spectrum*, isto é, do sujeito olhado, revela que “a única coisa que suporto, de que gosto, que me é familiar, quando me fotografam, é o ruído da máquina” (*Ibidem*, p. 29-30). Sendo assim, é para experiência do *spectator* que se volta para tentar compor respostas ao seu desejo de saber. “Como *spectator*, eu só me interesso pela Fotografia por “sentimento”; eu queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto noto e penso”. (*Ibidem*, p. 39)

Relembra algumas fotos que vira e que vêm de todos os lugares, que “vêm do mundo para mim, sem que eu peça” (*Ibidem*, p. 31). Em algumas, ele constata que lhe provocam “pequenos júbilos” (*Ibidem*, p. 31). E isso não tinha necessariamente uma relação com o fotógrafo, do qual gostava de algumas fotos, mas, muitas vezes, não de todas.

A decisão a respeito do caminho que deveria seguir veio desse entendimento, o de que deveria tomar como guia para a sua análise a atração que determinadas fotos lhe suscitavam. A essa atração ele chama aventura, ou seja, aquilo que lhe advém, o afeto. Um afeto médio, relacionado a um interesse humano, a que ele chamou de *studium*; outro mais intenso, bem menos cultural, cheio de acaso, o *punctum*. Dois temas, *studium* e *punctum*, iriam ocupá-lo e norteá-lo nessa sua aventura através da busca por um saber fotográfico.

O *studium* é relativo a um interesse vasto, gostar/não gostar; nele se encontra apenas um “meio-desejo” (*Ibidem*, p. 48).

Reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores. O *studium* é

uma espécie de educação (saber e polidez) que me permite encontrar o *operator*, viver os intentos que fundam e animam sua prática, mas vivê-las de certo modo ao contrário, segundo meu querer de *spectator*. (*Ibidem*, p. 48)

Quanto ao *Punctum*, o autor explica que este se relaciona, com frequência, “a um detalhe, ou seja, um objeto parcial” (1984, p. 69). Seria uma espécie de expansão da foto, que não participa de uma intencionalidade do fotógrafo.

Um detalhe conquista toda minha leitura; trata-se de uma mutação viva de meu interesse, de uma fulguração. Pela marca de *alguma coisa*, a foto não é mais qualquer. Esse *alguma coisa* deu um estalo, provocou em mim um pequeno abalo, um *satori*, a passagem de um vazio (pouco importa que o referente seja irrisório). (BARTHES, 1984, p. 77)

Ao finalizar os esclarecimentos previstos para a primeira parte da obra, Barthes conclui que, agindo dessa forma, isto é, seguindo os passos então definidos, era preciso admitir que o seu prazer

era um mediador imperfeito e que uma subjetividade reduzida a seu projeto hedonista não podia reconhecer o universal. Eu tinha de descer mais ainda em mim mesmo para encontrar a evidência da Fotografia, essa coisa que é vista por quem quer que olhe uma foto e que a distingue, a seus olhos, de qualquer outra imagem. Eu tinha de fazer minha palinódia. (*Ibidem*, p. 91)

Na segunda parte do texto, afirma ter organizado, numa noite de novembro, após a morte da mãe, algumas fotos pessoais. Nesse movimento, encontrou uma foto muito antiga da mãe ainda menina. Ali estava, para ele, a mãe, insubstituível, ou melhor, a imagem da mãe. Esse entendimento o leva a observar que, na foto, diferente da pintura ou do texto, o referente é algo necessariamente real. Realidade e passado, “algo estava lá” (*Ibidem*, p. 115). A referência “é a ordem fundadora da fotografia” (*Ibidem*, p. 115).

A fotografia não rememora o passado, atesta o que existiu; há nela, portanto, algo que se relaciona à ressurreição. Certifica uma presença, um “isso foi” (*Ibidem*, p. 115), um passado que se torna “tão seguro quanto o presente” (*Ibidem*, p. 130). Ela autentica mais do que representa.

As observações expostas na primeira parte do texto têm a ver com interrogações de Barthes acerca de sua ligação com certas fotos. Daí a distinção de um campo cultural (*studium*) e de outro inesperado, o do detalhe (*punctum*). No segundo momento do livro, porém, fazendo sua palinódia, Barthes revela saber que “existe um outro *punctum* (um outro “estigma”) que não o detalhe” (*Ibidem*, p. 141), o de forma, mas há tam-

bém o de intensidade, o de tempo, que é “a ênfase dilaceradora do noema (“*isso foi*”), sua representação pura” (*Ibidem*, p. 141).

Tal evidência (“*isso foi*”) aproxima-se da loucura, na medida em que a imagem do objeto fotografado (objeto ausente na foto) atesta a sua presença naquele lugar. “A fotografia torna-se então, para mim, um *medium* estranho, uma nova forma de alucinação” (BARTHES, 1984, p. 169). Mas a sociedade, descreve ele já no último fragmento, “procura tornar a fotografia sensata” (*Ibidem*, p. 172). Dois são os meios à disposição para que isso se realize: primeiro, “fazer da Fotografia uma arte, pois nenhuma arte é louca” (*Ibidem*, p. 172); segundo, “generalizá-la, gregarizá-la, banalizá-la” (*Ibidem*, p. 173). Tudo transformado em imagem, que passa a ser o único consumo.

Para finalizar o texto, Barthes deixa a interrogação:

Louca ou sensata? A Fotografia pode ser uma ou outra: sensata se seu realismo permanece relativo, temperado por hábitos estéticos ou empíricos (folhear uma revista no cabeleireiro, no dentista); louca, se esse realismo é absoluto e, assim, podemos dizer, original, fazendo voltar à consciência amorosa e assustada a própria letra do Tempo: movimento propriamente revulsivo, que inverte o curso da coisa e que eu chamarei, para encerrar, de *êxtase* fotográfico.

Essas são as duas vias da Fotografia. Cabe a mim escolher, submeter seu espetáculo ao código civilizado das ilusões perfeitas ou afrontar nela o despertar da intratável realidade (*Ibidem*, p. 175)

Com tal conclusão, Roland Barthes delega ao leitor a escolha sobre qual caminho a percorrer na leitura do texto de *Câmara clara* e na observação da fotografia.

3. “*Pequena história da fotografia*”, de Walter Benjamin

Como o próprio título sugere, trata-se, para Benjamin, de considerar a fotografia a partir de um eixo histórico. Por isso mesmo, inicia com uma comparação entre a origem da fotografia e a da imprensa, sublinhando que aquela é melhor perceptível do que esta.

Ele afirma que o objetivo de fixar imagens reuniu esforços de vários pesquisadores e que, ao ser alcançado, simultaneamente, a partir dos esforços de Niepce e Daguerre, a invenção foi colocada, por intervenção do Estado, em domínio público. Estavam criadas então as condições para “um desenvolvimento contínuo e acelerado, que por muito tempo excluiu qualquer investigação retrospectiva” (BENJAMIN, 1987, p. 91).

Após citar algumas opiniões a respeito do invento, principalmente aquelas que o comparavam à arte, ou melhor, com um conceito de arte “alheio à consideração técnica” (BENJAMIN, 1987, p. 92), divinizado, Benjamin, reafirmando o caráter técnico da fotografia, relaciona-a à pintura para apontar que, na foto, “surge algo de estranho e de novo” (*Idem, ibidem*, p. 93), que acaba fazendo com que

a técnica mais exata [possa] dar às suas criações um valor mágico que um quadro nunca mais terá para nós. Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem [...]. (*Ibidem*, p. 94).

A relação entre fotografia e técnica é enfatizada ao longo do texto. Benjamin aponta as diferenças entre as primeiras fotos/retratos e aquelas que vieram posteriormente, sempre ressaltando as propriedades técnicas e as modificações que introduziram no resultado final de uma foto. A eliminação da sombra, por exemplo, por volta de 1880, “por meio de objetivas de maior intensidade luminosa” (*Ibidem*, p. 99), permitiu ao fotógrafo “criar a ilusão da aura através de todos os artificios do retoque” (*Ibidem*, p. 99).

Ou seja, para Benjamin, “o decisivo na fotografia continua sendo a relação entre o fotógrafo e sua técnica” (*Ibidem*, p. 100). Por isso, compara o pintor e o fotógrafo ao violinista e ao pianista, respectivamente. Cita Atget, cujas fotos de Paris “são as precursoras da fotografia surrealista” (*Ibidem*, p. 100), por ter sido ele o primeiro a deixar de lado a fixação mais convencional de imagens, principalmente os retratos, para “buscar as coisas perdidas e transviadas” (*Ibidem*, p. 101) em imagens que “sugam a aura da realidade como uma bomba suga a água de um navio que afunda” (*Ibidem*).

Percebe-se que o conceito de aura surge já nesse trabalho de 1931, sendo desenvolvido posteriormente no famoso estudo sobre a arte e a reprodução técnica. A aura, ou seja, “a aparição única de uma coisa distante” (*Ibidem*), perde sua importância com o advento da fotografia, da reprodução, uma vez que esta “faz as coisas se aproximarem de nós” (*Ibidem*), tornando-se tal aproximação “uma tendência tão apaixonada do homem contemporâneo quanto a superação do caráter único das coisas” (*Ibidem*).

Quase concluindo o ensaio, Benjamin ressalta duas situações: a “fotografia como arte” e a “arte como fotografia” (1987, p. 104), enfatizando, porém, esta última. Na sua visão,

a importância da reprodução fotográfica de obras de arte para a função artística é muito maior que a construção mais ou menos artística de uma fotografia, que transforma a vivência em objeto a ser apropriado pela câmera. (BENJAMIN, 1987, p. 104)

Isso se dá devido à obrigatória modificação que a técnica de reprodução de imagens trouxe para o campo da arte. As grandes obras passam a ser encaradas não mais como criações individuais, mas como “criações coletivas tão possantes que precisamos diminuí-las para que nos apoderemos delas” (*Ibidem*).

Sendo assim, a tensão é o que caracteriza a “relação moderna entre a arte e a fotografia” (*Ibidem*). Portanto, esteja o entendimento da fotografia ligado ao seu valor de venda, à moda, ao conhecimento ou à criatividade, a discussão em torno da reprodução de imagens, segundo nos mostra Benjamin, comporta múltiplas opiniões.

E, para ele, fica a questão: “Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia?” (*Ibidem*, p. 107). Isto é, não terá o fotógrafo que saber ler as imagens que expõe atribuindo-lhes um texto explicativo de forma a esclarecer as suas intenções? Com essa e outras indagações Benjamin encerra o texto. Da mesma forma, Barthes, cerca de cinquenta anos depois, adota a mesma conduta, arrematando também, com questões, o ensaio que escreveu.

4. Barthes e Benjamin

Resguardada a passagem do tempo, oitenta e um anos, desde o ensaio de Benjamin, e trinta e três anos, desde o de Barthes, os dois estudos ainda têm muito a oferecer àqueles que se dedicam a refletir sobre a imagem fotográfica e seus efeitos, sobretudo por terem os seus autores originalidade e habilidade narrativa necessária à exposição de ideias, o que faz com que estas, ainda que algumas venham marcadas pelo transcorrer do tempo, continuem capazes de instigar variadas e complexas reflexões.

Além disso, segundo nossa visão, tais ideias vêm ao encontro, não apenas daqueles interessados particularmente nas imagens fotográficas, mas, de modo geral, nos estudos literários, políticos, culturais, sociais, artísticos, etc. Ou seja: como indicamos na introdução de nosso trabalho,

o diálogo com elas permite novas miradas para todos os que pretendem refletir sobre nossa época e as intrincadas relações que nela se estabelecem.

Próximo à conclusão de seu ensaio, Barthes volta o foco em direção às sociedades “ditas avançadas” (1984, p. 174) e diz que o consumo de imagens (e não de crenças) as caracteriza. Sendo assim, essas sociedades são mais liberais e menos fanáticas, no entanto, menos autênticas que as do passado, “como se a imagem, universalizando-se, produzisse um mundo sem diferenças (indiferente), donde só pode surgir, aqui e ali, o grito dos anarquismos, marginalismos, e individualismos” (BENJAMIN, 1987, p. 174-5).

Detectamos nessa breve inscrição por nós destacada aquilo que, em outra oportunidade¹¹, já dissemos sobre a obra de Barthes: ela mantém com as propostas da filosofia libertária (anarquista) um estreito vínculo. Na percepção de um mundo todo consumido em imagens, um mundo que se mostra indiferente (e tedioso) pelo apagamento das diferenças, apenas se pode manifestar, em alguns raros momentos e lugares, “o grito dos anarquismos”, isto é, daqueles que buscam, ainda, de alguma forma, uma experiência mais libertária, menos coalescente, menos gregária, portanto.

Em *Câmara clara*, Roland Barthes reafirma sua inspiração libertária, a mesma que o instigou, ao longo de todo o percurso intelectual, desde a publicação de *O grau zero da escritura*, em 1953. Tanto é assim que, no último parágrafo do texto, ao mostrar as duas vias da fotografia (louca ou sensata?), ele diz: “Cabe a mim escolher, submeter seu espetáculo ao código civilizado das ilusões perfeitas ou afrontar nela o despertar da intratável realidade” (BENJAMIN, 1987, p.175).

Na verdade, nesse derradeiro momento, Barthes ratifica sua escolha, aquela que priorizou desde o início do texto (e em sua vida acadêmica, em geral), ou seja, “afrontar nela [na fotografia] o despertar da intratável realidade” e resistir à submissão “ao código civilizado das ilusões perfeitas”. Dessa forma, esse também, como os outros, é um texto de resistência. Nele, como sempre o fizera, a ênfase recai sobre o olhar singular, encarnado, do receptor.

¹¹ Em nosso ensaio de conclusão de pesquisa de pós-doutorado, assinalamos o vínculo que a obra de Roland Barthes estabelece com a filosofia libertária.

Na esteira dos estudos literários, a estética da recepção já alcançava, à época (1979) em que o livro de Barthes foi escrito e publicado, grande repercussão. Centrados no leitor (receptor), esses estudos reencontravam a compreensão das obras literárias. A fenomenologia, a hermenêutica e a história da literatura constituíram-se como fontes de reflexão a essa nova via de investigação.

E, também em Barthes, tais reflexões de cunho histórico e fenomenológico fazem parte de seu processo investigativo, sendo explicitamente citadas em *Câmara clara*. No entanto, como ele próprio enfatiza, o olhar singular do leitor/receptor, no caso, o dele, é o que lhe servirá de guia para a condução de seu interrogar a respeito daquilo que é em si a fotografia.

Assim, se por um lado, Roland Barthes distanciou-se do rigor investigativo da ciência, de cujo investimento permanente na busca da objetividade e de sua consequente arrogância sempre quis se apartar, singularizando-se, por outro lado, esteve próximo àquelas postulações teóricas que já se inscreviam no horizonte dos estudos literários, nas quais a figura do leitor se impunha como central.

Contudo, sua aproximação se dá de forma ímpar, tendo a ver com uma conduta geral de investigação que sempre lhe foi característica, e com uma reflexão que resiste à gregariedade, à generalização, para investir na insistência em uma atitude encarnada, ou seja, aquela que passa pelo filtro interior dos que se põem a caminho de qualquer investigação. Disso não abre mão. A não submissão aos códigos e ao seu poder coercivo instigou Roland Barthes a escolher um percurso reflexivo sempre preocupado em destacar seu olhar pessoal.

Câmara clara é fruto dessas escolhas, dessas resistências e insistências atentas ao olhar individual, aquele que não quer se perder diante da indiferença generalizada, que não quer se render permanente e incessantemente às escolhas que não passam por seu próprio corpo, por seus próprios desejos. Por isso, o guia para entender o que a fotografia é em si, aquele que faz com que Barthes desça profundamente nele mesmo, aparece após a morte da mãe, quando ele, mexendo nas suas fotos familiares, encontra uma imagem da mãe ainda menina. Esse (re)encontro o leva a enxergar o *punctum* de outra forma, não apenas no detalhe, mas no amor que lhe sobrevém diante daquela imagem.

Fenomenológico e receptivo, o olhar barthesiano se espraia, política, histórica e culturalmente inconformado. Resistente aos códigos cristalizados, às ideologias, ele se fundamenta no indivíduo único.

O texto de Benjamin, de certa forma, apresenta-se também como um texto de resistência, uma vez que, ao longo dele, e, principalmente, na conclusão, o autor nos deixa, em forma de indagações, as inquietações que o provocavam. Mas, num percurso diferente daquele trilhado por Barthes, o filósofo alemão não se apoia no olhar receptor. Em vez disso, histórico e fundamentado no fotógrafo, Benjamin ressalta a nova era da técnica e as profundas modificações e mudanças por ela acarretadas.

No texto de Benjamin, percebemos que as ponderações vêm inscritas num eixo eminentemente histórico, no qual o indivíduo, como produtor, deixa sua marcas. Como nos estudos (literários, por exemplo) característicos do século XIX, a concentração na figura do autor ganha as páginas do ensaio benjaminiano, tornando-se o fotógrafo o centro das atenções, por entender que somente ele será capaz de imprimir sentidos às fotos.

Não à toa, ao concluir o texto, Benjamin ressaltar a necessidade de as fotos serem acompanhadas por legendas nas quais o fotógrafo mostrará sua capacidade de ler as próprias imagens produzidas, sem o que correria o risco de se mostrar como um “analfabeto” na nova era da técnica.

Fotógrafo e receptor constituem-se, portanto, como duas instâncias fundamentais às análises empreendidas por Benjamin e Barthes, respectivamente. Contudo, os dois autores se debruçam, segundo nossa leitura, sobre o olhar/visão, ou seja, a apreensão do mundo através desse sentido, mesmo que adotando, como centrais nele, figuras diferentes.

Benjamin, ao explorá-lo, o faz na relação que estabelece o fotógrafo com a revolução da técnica de reprodução de imagens; em Barthes, no entanto, a verdadeira revolução está no indivíduo receptor que, consciente de sua singularidade, e não abrindo mão dela, atua sobre o mundo, resistindo (ou não) à imagem sem diferenças, indiferente.

O tema do olhar/visão abordado pelos dois autores continua capaz de suscitar profundas análises. Afinal, vivemos numa época na qual a imagem tem sido incessante e intensamente posta em evidência.¹²

5. *Considerações finais*

Para finalizar este artigo, deixamos ainda indicados alguns aspectos nos quais as observações expostas nos textos de Benjamin e Barthes se aproximam ou se distanciam. O primeiro de nossa seleção, já apontado, e em torno do qual giraram os dois ensaios, é aquele que faz recair a ênfase da indagação sobre a fotografia no autor, para Benjamin, e no receptor, para Barthes.

A partir desses pontos centrais, os autores examinam o fenômeno fotográfico em eixos diferenciadores. A relação entre a pintura e a reprodução técnica de imagens é o que movimentava a ótica de Benjamin; bem como a ênfase no prisma histórico; o preenchimento de sentidos suscitado pelo autor da foto, a perda da aura da arte em consequência da reprodução; a predominância do coletivo sobre o individual no que diz respeito à fruição da foto. Barthes, por seu turno, busca entender o que é a foto em si; a partir de um olhar fenomenológico e semiológico; buscando nas fotos sentidos que ele interpreta como vazios, indiferentes, ainda por preencher; não vê perda para a arte, apenas a possibilidade de reproduzi-la; acentua o predomínio de uma recepção e compreensão individual.

Em comum, os dois textos deixam entrever a admiração que seus autores cultivam pela fotografia, a percepção do *studium* e do *punctum*, para usar os termos propostos por Barthes, a técnica e a magia, a realidade transformada em imagem. Por isso, mesmo que suas abordagens sejam, em boa parte dos aspectos mencionados, díspares, elas, de certa forma, complementam-se, na medida em que se apresentam como indagações que ainda clamam por respostas.

¹² Em nossa tese de doutorado pesquisamos a relação entre as obras literárias do escritor João Gilberto Noll, o olhar e o cinema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Câmara clara*. 3. ed. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet; Pref. Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, Vol. I).

SILVA, Regina Céli A. da. *Vampiros com dentes cariados*. Literatura e cinema em João Gilberto Noll, João do Rio e Bram Stoker. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2002.

_____. *Anarquismo a golpes de linguagem*: Roland Barthes e Machado de Assis. Ensaio de conclusão de pesquisa de pós-doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

CRÍTICA TEXTUAL E OS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL DO PNLD 2012: ESTUDO DA COLEÇÃO ENLACES

Sandro Marcio Drumond Alves (UFS)
smda@oi.com.br

Milena Navarro Rodrigues (UFS)
mile_navarro@hotmail.com

1. Considerações iniciais

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa que está sendo realizada pelo Grupo de Pesquisa em Análise e Elaboração de Materiais Didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira (GEMADELE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e tem como principal objetivo ressaltar o que é e qual a importância do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e analisar como estão sendo apresentados e explorados os textos literários encontrados nos livros didáticos (LD) de espanhol como língua estrangeira (E/LE), mais especificamente, textos literários encontrados no livro didático “*Enlaces – Español para jóvenes brasileños Vol. 2*”.

A coleção *Enlaces* foi uma das três coleções (*Enlaces, Síntesis, El Arte de Leer*) de LD de E/LE aprovadas pelo PNLD 2012 direcionadas ao ensino médio. As autoras da coleção são: Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde.

Os LD são, muitas vezes, o único material didático utilizado em sala de aula pelos professores das escolas de rede pública por vários fatores. Por isso, a importância de se avaliar o que consta nesses materiais e de que maneira estão apresentados. Para análise do livro em questão, utilizaremos como base os conceitos introdutórios sobre o que é a crítica textual e sua importância, segundo Cambraia (2005). Avaliaremos, também, até que ponto a falta de fidedignidade na edição dos textos (MENDES, 1986) presentes nos LD pode afetar no processo de ensino-aprendizagem.

2. Discussão teórica

Segundo Irandé Antunes (2008), a relevância do texto literário – ou seu teor de informatividade – reside exatamente nesse seu caráter ‘revolucionário’, de ‘trapaça’, de não submissão às imposições dos modos

de dizer estabelecidos em cada língua. A imprevisibilidade de seu dizer eleva o seu grau de ‘novidade’ e, conseqüentemente, seu grau de informatividade. (ANTUNES, 2008, p. 126). Escolhemos o texto literário como base da nossa análise porque, como manifestação latente de uma cultura – sendo ela hispânica ou não, a literatura tem importante relevância nos contextos de ensino-aprendizagem e, devido a esse fato, a preocupação dos textos literários apresentados nos materiais didáticos de E/LE.

A coleção *Enlaces* é uma coleção direcionada aos estudantes de espanhol do ensino médio. Martins nos afirma que

[...] uma das dificuldades em ensinar literatura no Ensino Médio se dá pela seleção inadequada de obras literárias, sem levar em conta as leituras prévias dos alunos e as expectativas desse público-leitor diferenciando dessa maneira a leitura da literatura (compreensão da obra literária) do ensino da literatura (estudo da obra literária) e chegando à conclusão de que o desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras (MARTINS, 2006, p. 84-85).

Ainda que seja importante e considerado o único meio de mediação entre professor e aluno em sala de aula por muitos professores, o LD não deve ser o único material utilizado nas aulas de E/LE. Não é vedado a nenhum tipo de LD a preparação e execução de atividades complementares. Inclusive, são atividades deste porte que mantem a autonomia do professor em sala de aula e sua preponderância sobre o LD. Saber como utilizar de maneira adequada o LD em suas aulas é responsabilidade do professor. Para ratificar essa relação entre o professor e o material didático, Marcos Richter em seu artigo “O material didático no ensino de línguas” afirma:

O lugar ocupado pelos livros didáticos na educação linguística pode variar consideravelmente, refletindo o tipo de relação mediadora que o material estabelece entre o professor e o processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, o maior ou menor grau em que o professor se subordina ao livro – variável esta até certo ponto influenciada pela abordagem básica do sistema educacional em que o profissional está inserido. (RICHTER, 2005, p. 05)

É na falha da utilização do LD, que muitas vezes é considerado o único mediador da relação entre professor e aluno nas aulas de LE, que é possível a presença da crítica textual deve fazer-se presente. Segundo César Cambraia, um dado fundamental para compreender o escopo da crítica textual é o fato de que um texto sofre modificações ao longo do processo de sua transmissão (Cf. CAMBRAIA, 2005, p. 1). Essas modificações podem ser exógenas – quando se trata da corrupção do material

– ou endógenas – referentes ao texto em si. Esse projeto vai trabalhar com as mudanças endógenas. Essas mudanças podem ser autorais – realizadas pelo próprio autor – ou não autorais – sem conhecimento do autor, podendo ocorrer de forma voluntária ou não. As adaptações que sofrem os textos literários no material didático em questão são de fundo não autoral, que não são consentidas pelo autor da obra transcrita no livro didático. Marlene Mendes (1986) analisou diversos livros didáticos de comunicação e expressão de língua portuguesa e encontrou variados tipos de problemas referentes à fidedignidade dos textos originais – autorais. Alguns desses problemas serão identificados ao longo desse trabalho.

3. *Metodologia e análise*

A coleção *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* possui três volumes e são direcionados ao ensino médio. Assim como todos os livros de língua estrangeira das escolas públicas, *Enlaces* é um livro consumível, ou seja, não precisa ser devolvido ao final do ano. É de posse do aluno. A coleção tem como autoras: Soraia Osman, graduada em letras (português e espanhol) pela Universidade de São Paulo e mestra em espanhol como língua estrangeira pela Universidade de Alcalá; Neide Elias, graduada em letras (português e espanhol) e mestra em letras (espanhol) pela Universidade de São Paulo; Priscila Reis, graduada em letras (português e espanhol) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e especialista em ensino de espanhol como língua estrangeira pela Universidade de Navarra; Sonia Izquierdo, graduada em letras pela Universidade Complutense de Madri e mestra em linguística aplicada pela Universidade de Alcalá; e Jenny Valverde, que teve participação apenas nessa edição, graduada em ciência da comunicação coletiva com especialização *strictu sensu* em jornalismo pela Universidade da Costa Rica e mestra em comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. As informações dos autores estão contidas na própria obra e também no site da editora Macmillan.

Os três volumes da coleção estão divididos em oito unidades e, segundo o *Guia PNLD 2012*, a obra é organizada de modo funcional, ainda que o índice não exponha de forma clara a estruturação interna de cada unidade.

Cada unidade está dividida em oito categorias e têm seus objetivos expostos nas páginas 04 e 05 dos três volumes da coleção. A saber:

1- *Página de entrada* é uma página de primeiro contato com o tema que será trabalhado;

2- A seção *Hablemos de* introduz o tema e o conteúdo gramatical, comunicativo ou lexical que será trabalhado a partir de modelos de diálogos, apresentações, entrevistas etc.;

3- *¡Y no solo esto!* trata de orientar e desenvolver estratégias de leitura em língua espanhola;

4- *En otras palabras...* propõe a prática da expressão escrita a partir da observação dos elementos constitutivos a partir do trabalho com gêneros discursivos;

5- A seção *Manos a la obra* tem como objetivo principal o desenvolvimento da competência gramatical de maneira sistematizada entre uso e forma;

6- As atividades de produção oral aparecem na seção *Como te decías*;

7- A seção *Más cosas* desenvolve atividades lúdicas e interculturais;

8- *Así me veo*, uma etapa de autoavaliação do aluno.

Pode-se encontrar nas páginas 04 e 05 de todos os volumes da coleção *Enlaces* os objetivos de cada categoria já citadas. Os textos literários encontrados no fazem parte da categoria *¡Y no solo esto!*, que tem como objetivo orientar e desenvolver estratégias de leitura em língua espanhola a partir do trabalho com os mais diversos gêneros discursivos, onde se propõe atividades diversificadas de compreensão leitora, ampliando a perspectiva reflexiva do tema tratado, da gramática e do vocabulário. Pertencentes a essa categoria encontramos dois textos literários: *Don Quijote de la Mancha* (unidade 3, p. 48-49) e *Lazarillo de Tormes* (unidade 6, p. 98). Realizaremos nesse trabalho uma descrição e análise somente do primeiro texto citado.

A atividade inicial referente ao texto escolhido (*Enlaces*, vol. 2, p. 47) traz o conceito da palavra “ócio” em espanhol e em português e pergunta ao aluno em qual idioma a palavra possui um valor negativo. Em seguida, apresenta um quadro com conceitos da mesma palavra pelos filósofos Aristóteles e Sêneca. Na página seguinte se encontram três questões que dizem respeito aos conceitos da palavra “ócio”, citados pelos filósofos Aristóteles e Sêneca. Logo, o livro nos apresenta o texto literário

que será nosso material de análise intitulado "Don Quijote de la Mancha".

O enunciado do texto informa o título da obra literária e a data de nascimento e morte do autor, Miguel de Cervantes, e pede ao aluno que leia o texto onde o narrador descreve o efeito da leitura de novelas de cavalaria na imaginação do personagem.

O texto está em um espaço físico que ocupa um pouco mais da metade da página 48 do livro. O fato que mais chamou atenção foi a manutenção da linguagem e da estrutura da língua espanhola do século XVII (época em que a novela foi escrita). No mais, é importante ressaltar que o texto apresentado inclui as marcas de supressão de texto representadas pela notação [...], seguindo as indicações da crítica textual (CAMBRAIA, 2005). Ao lado do texto está um informativo que diz: "*Para más informaciones sobre Miguel de Cervantes entra en la página: www.cervantesvirtual.com*".

Na página seguinte, 49, o texto apresenta uma imagem com a seguinte legenda: "*Don Quijote, leyendo libros de caballerías. Ilustración de Gustavo Doré (1833-1888)*". Ao final do texto está a referência de extração do fragmento do texto e, em seguida, oito questões sobre o mesmo, sendo uma delas direcionada à comparação do texto lido com os conceitos de "ócio" citados anteriormente.

Após a descrição da atividade do livro, podemos, por fim, fazer uma análise de como o texto foi adaptado e de que maneira está sendo explorado. O enunciado do texto (Questão 7, p. 48) diz:

Lean el fragmento del primer capítulo de la obra Don Quijote de la Mancha del escritor Miguel de Cervantes (1547-1616). En esta parte el narrador describe el efecto de la lectura de las novelas de caballería en la imaginación del personaje. Luego, contesten las preguntas.

A primeira diferença que podemos notar com relação à edição crítica da obra – usada como referência – é a ausência do nome completo da obra "*El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*". Seria importante destacar o nome da obra, pois os significados gerados por este são importantes para o entendimento das ações que ocorrem na novela de Cervantes. *Ingenioso* (engenhoso) significa inventor e *hidalgo* (fidalgo) significa nobre. Assim, pela análise do sintagma o aluno poderia entender Don Quijote não como um louco, mas como um grande produtor de ações nobres advindas do seu engenho imaginativo. No momento em que se reduz o título somente para o nome do personagem, pode se produzir uma des-

caracterização da visão quixotesca fazendo com que o leitor realmente entenda o personagem como um homem louco.

A obra original de Miguel de Cervantes está dividida em quatro partes, de maneira que o enunciado dado ao fragmento trata o "Capítulo Primero" (original) por "primer capítulo". Esse tipo de mudança também afasta o leitor da possibilidade de entendimento de como a obra original estava estruturada. Esse tipo de constatação só tem efeito negativo justamente porque os autores do LD resolveram manter a estrutura linguística original da obra e, sendo assim, torna-se um conflito em termos de edição.

O enunciado também indica o autor e informa a data de seu nascimento e morte, porém o ano em que a obra foi publicada não é esclarecido (1605). Vê-se, dessa forma, que há um privilégio de informações extratextuais frente às informações do próprio construto da obra, que são relegados nessa composição didática. Ainda no enunciado, não é informado ao leitor quem seria o narrador e quem seria o personagem, e o texto tampouco o esclarece, já que não necessariamente o título da obra remete ao personagem. Além disso, o mote mais importante para o entendimento da origem das ações de Quixote centra-se no conhecimento do que seriam as novelas de cavalaria. Procedendo à análise, verificamos que o enunciado apresentado também não esclarece ao leitor o que seriam as tais novelas de cavalarias que o narrador descreve ter causado algum efeito na imaginação de Quijote. Outra observação importante é a de que são justamente as partes textuais suprimidas do texto que sinalizam, definem e exemplificam o que são esses tipos de novela. Desse modo, concluímos que a edição não levou em conta as informações importantes para o devido entendimento textual. Apesar de haver uma edição com notações corretas de partes suprimidas, não se vê critério algum para a realização dos cortes. Esse fato é tão latente que, mais adiante na edição apresentada no LD, aparece o nome de Feliciano de Silva que fica completamente descontextualizado, implicando uma possível falha de inter-relações de ideias, uma vez que os alunos o desconhecem. O LD não faz qualquer menção ao autor, apesar de no ensino médio do Brasil raríssimas são as escolas que trabalhem com literatura portuguesa e a tradição de novelas de cavalaria.

O texto editado no LD inicia-se pelo segundo parágrafo do *Capítulo Primero* da obra. Esse fato nos chama atenção, pois é justamente no primeiro parágrafo desse capítulo que encontramos a apresentação do personagem-chave: Quixote.

Como já foi indicado anteriormente, o texto mantém a linguagem antiga (1605), apresentando formas gramaticais que já não são utilizadas no espanhol e são parecidas ao português. Como se trata de um LD direcionado ao ensino de E/LE, acreditamos que esse tipo de postura pode causar conflitos no processo de aprendizagem da língua estrangeira pelo aluno, facilitando uma fossilização de erros provenientes da aproximação estrutural que as duas línguas românicas apresentam.

O texto do LD tem fim no meio do quinto parágrafo da obra original, ignorando, por exemplo, informações relevantes para o entendimento da novela como a parte em que Quijote se imagina um cavaleiro andante. Outro fato que nos chamou atenção é o do texto não possuir glossário. Se os autores escolheram manter a estrutura de uma língua espanhola de tempos pretéritos, por que não construíram um glossário? Nesse caso, um instrumento deste tipo seria muito necessário levando-se em conta questões de variação e mudança linguística (principalmente no que diz respeito à semântica lexical). As questões apresentadas para interpretação do texto são apenas de localização. Assim, o uso do texto literário no LD não explora as possibilidades geradas por este tipo de gênero, prestando-se somente a um apartado sem conexão com as demais partes da unidade didática do livro. Um caso curioso nesse LD é o de que há uma nota de rodapé para o texto de Quixote que informa: "*Para conocer más la historia, lee Don Quijote de la Mancha, de la colección Literatura Hispánica de Fácil Lectura. Madrid: SGEL, 2008.*" Se há a necessidade de indicar-se uma obra de leitura mais fácil, os próprios autores do LD admitem que a leitura do fragmento que escolheram é difícil. Em se tratando de um material que circulará na educação básica brasileira e para ensino de uma língua estrangeira, nos questionamos o do porquê não terem partido dessa obra de "leitura fácil" ou mesmo utilizado essa referência para construir a atividade.

Por fim, podemos comparar os objetivos da categoria analisada (*¡Y no solo esto!*) com a atividade em questão. De acordo com a descrição do LD, a categoria tem como objetivo orientar e desenvolver estratégias de leitura em língua espanhola, porém encontramos o texto de *Don Quijote* sem nenhuma orientação e informação necessária para o mínimo entendimento do texto, já que, além da falta de glossário, o texto apresenta uma linguagem antiga. Outro objetivo que julgamos não alcançado da mesma categoria foi o de "propor atividades diversificadas de compreensão leitora, ampliando a perspectiva reflexiva do tema tratado, gramática e do vocabulário" uma vez que o texto não instiga uma compreensão lei-

tora que vai além de localização de informações do texto. Esse fato é importante porque o trabalho com gramática e vocabulário, previstos como objetivos desta seção, acabam sendo reprodução automática de estruturas que se encontram no texto do LD.

4. *Considerações finais*

Alguns dos problemas de adaptação apresentados nesse trabalho também foram encontrados por Marlene Mendes (1986, p. 163-174) em diversos LD de comunicação e expressão de língua portuguesa nos anos 80. Até que ponto essa falta de fidedignidade aos textos originais seguirá causando conflitos no processo de ensino-aprendizagem?

Como nos afirma Adriana Moreira (2010, p. 131), muitas vezes o autor torna-se coautor da própria obra e sequer tem ciência do que acontece. Como vimos no decorrer desse trabalho, as mudanças realizadas pelos autores (e muitas pelas editoras) de LD acabam prejudicando de maneira direta o sentido da obra e, conseqüentemente, funcionando como barreira para um desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua estrangeira na escola da educação básica no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. O texto literário: suporte lexical da criação estética In: _____. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNL D 2012: língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O livro didático de língua portuguesa*. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2008. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/vivavoz> Acessado em: 17-04-2012.

DIAS, Reinildes. Critérios de avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L.L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.

MENDES, Marlene Carmelinda Gomes. A fidedignidade dos textos nos livros didáticos de comunicação e expressão no Brasil. In: *Atas do I Encontro de Crítica Textual: o manuscrito moderno e as edições*. São Paulo: Edusp, 1986, p. 163-174.

MOREIRA, Adriana Leite. Crítica textual nos livros didáticos de língua portuguesa. In: *SOLETRAS*, ano X, nº 19, jan./jun.2010. São Gonçalo: UERJ, 2010 – suplemento 119. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/19supl/10.pdf>>. Acesso em: 13-06-2012.

OSMAN, Soraia et alii. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, vol. 2. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2010.

RITCHER, M. G. O material didático no ensino de línguas. In: *Linguagem e Cidadania*. Santa Maria, edição de 14, jul-dez 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/linguagemcidadania>>. Acesso em: 13-06-2012.

ENTRE O TÉCNICO E O E O PRÁTICO: NEOLOGIA E VARIAÇÃO DENOMINATIVA NO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO

Giselle Olivia Mantovani Dal Corno (UCS)
mandal@terra.com.br

1. Introdução

Desde a publicação de *La créativité lexicale*, de Louis Guilbert, em 1975, muitos estudiosos da linguagem têm voltado seu olhar para a neologia como processo de evolução e mudança das línguas. No Brasil, os pioneiros trabalhos de Biderman (1978), Basílio, (1987), Barbosa (1983), Carvalho (1984), Alves (1994) são já considerados textos clássicos sobre a temática, trazendo abundância de exemplos identificados na variante brasileira do português. De fato, a neologia tem sido objeto de estudo formal em diversas instituições de ensino superior, seja em projetos de pesquisa isolados, seja em observatórios neológicos que atravessam décadas e congregam pesquisadores desde a iniciação científica ao pós-doutoramento.

Se por um lado parece que pouco ou quase nada há de novo que se possa dizer a respeito da neologia em seus aspectos teóricos, publicações recentes revelam que as criações neológicas são uma constante no vernáculo e incitam inúmeras investigações – haja vista as coletâneas de trabalhos organizadas por Alves (2010), Pereira da Silva (2012) e Carvalho (2012), pare citar apenas alguns –, que podem inclusive ser trazidas para a sala de aula como um recurso pedagógico para a formação de leitores mais atentos e hábeis no uso de sua língua – como verificado em Correia e Almeida (2012).

Partindo-se do pressuposto de que vale a pena investigar e hipotetizar sobre a construção de unidades neológicas, a oportunidade de observação de variação, independentemente do nível ou registro de linguagem observado, revela-se para um linguista como um mote para a pesquisa. Tal oportunidade se nos apresentou em uma situação corriqueira, acompanhando uma obra de construção civil de pequeno porte, em que lidamos com profissionais de diferentes níveis de especialidade, o que ensejou, por consequência, o contato com uma terminologia específica, voltada para a técnica.

A terminologia é necessária para a boa comunicação entre os profissionais de uma determinada área, e, portanto, permeia a linguagem técnica por eles empregada. Sabe-se, no entanto, que são diferentes os níveis de especialidade desses profissionais, muitas vezes ditados pela escolaridade (ou falta dela) e pelo estudo acadêmico-científico de certos conteúdos. Uma consequência comum dessa disparidade em termos de aquisição formal do conhecimento é a geração de outras unidades lexicais para representar unidades de conhecimento especializado, que resulta na variação denominativa. A partir dessa prerrogativa, apresentaremos neste trabalho o caso do termo da construção civil *chapisco*, derivada do verbo *chapiscar*, que tem a variante *salpicar* no sul do Brasil, no discurso dos operários que lidam com essa prática (pedreiros, mestres de obra, atendentes de lojas de material para construção etc.). Procuraremos formular e analisar algumas hipóteses para essa formação verbal e suas formas substantivas, de modo a provocar uma reflexão sobre a necessidade de lexicalização dos neologismos identificados.

2. *Um mote para a pesquisa*

Na lista de materiais de construção a serem adquiridos para a obra anteriormente referida encontrava-se um item que viria a ser o motivo da incipiente investigação aqui relatada: *adesivo para salpique*. A curiosidade não residia no termo em si, já muito comum na linguagem oral da localidade onde o fato se deu, o município de Caxias do Sul, na encosta superior no nordeste do Rio Grande do Sul. O que resultou curioso foi que, ao buscar o produto em uma loja especializada, deparamo-nos com um termo completamente diferente estampado na embalagem de ambas as marcas comercializadas: *adesivo para chapisco* (ver **Fig. 1** e **Fig. 2**). Questionado sobre essa outra forma linguística, o atendente da loja, com um ar condescendente, respondeu: “É a mesma coisa”. Intrigados, buscamos em alguns dicionários gerais de língua portuguesa ambos os termos – comumente o primeiro e mais simples passo em uma investigação sobre fatos da linguagem – e constatamos a inexistência do item *salpique*. Questionamos, então, os profissionais que iriam executar a obra (mestre de obras e pedreiro) sobre a forma *chapisco*, ao que responderam: “Tem gente que diz assim.” Uma explicação possível para isso seria a de que a forma *salpique* simplesmente fizesse parte do repertório particular ou idioleto desses profissionais, já tendo perdido a concorrência pa-

ra a variante formal *chapisco*, definida pelo *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (2004)¹³ como: “argamassa fluida de cimento e areia que se faz aderir à parede em osso para formar uma base irregular, áspera e rústica, sobre a qual se fixa o reboco.”^{HOU} De qualquer forma, para o pesquisador da linguagem, essas respostas foram traduzidas como: “Este pode ser um caso de terminologia em que teríamos equivalência conceitual, com variação denominativa.”

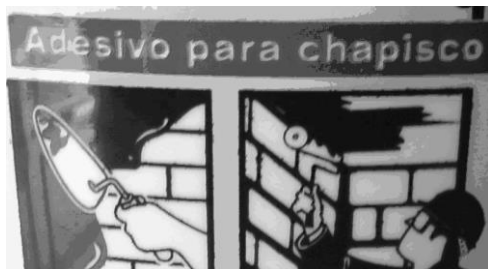


Fig. 1. Detalhe da embalagem do produto Chapix SBR, da Quartzolit (foto da autora).



Fig. 2. Anúncio do produto Bianco, fabricado pela Vedacit. Disponível em <http://www.vedacit.com.br/infoteca/protecao-do-alicerce-ao-telhado/16-bianco>, com detalhe da embalagem (foto da autora).

Com o uso de ferramentas de busca na web obtivemos um número elevado (considerando-se a especificidade) para *chapisco* (quase 200 mil resultados) e, curiosamente, um número bem maior para *salpique* (em torno de 500 mil), sendo preciso refinar a busca para descartar alguns

¹³ Nas definições, a referência a esta obra se dará pela sigla HOU sobrescrita. Ferreira (1999) será identificado por *Aurélio* no texto e pela sigla AUR sobrescrita nas definições; a versão eletrônica do *Dicionário contemporâneo de língua portuguesa* será referida como *Aulete digital* no texto e pela sigla AUD sobrescrita nas definições.

desses resultados (os relacionados a culinária, por exemplo) e identificar os de interesse para esta investigação: os que remetem à “Casa do Salpique”, uma revenda de materiais de construção na cidade de Porto Alegre, e os relacionados ou à ferramenta (Fig. 3) ou à máquina para aplicação do produto (Fig. 4) – neste caso chamada de “aplicador de textura salpique”¹⁴.



Fig. 3. Aplicador de textura ou salpique. Disponível em: http://maxmetalurgica.com.br/ws/index.php?option=com_content&view=article&id=58:aplicador-de-textura-e-salpique&catid=6:aplicador-de-textura-e-salpique&Itemid=82.



Fig. 4. Aplicador (máquina) de salpique ou chapisco. Disponível em: <http://www.solostocks.com.br/venda-produtos/construcao/materiais-construcao/aplicador-de-textura-salpique-390420>.

¹⁴ Localizamos nessa busca, para imagens do mesmo produto, as variantes co-ocorrentes *máquina de salpicar*, *máquina de chapiscar*, *máquina para chapisco*, *máquina manual para chapisco*, *máquina de rebocar e chapiscar*.

Seriam então *chapisco* e *salpique* variantes co-ocorrentes, próprias da sinonímia terminológica? Em busca de respostas, conduzimos então uma pequena investigação, descrita a seguir.

3. *Organizando a investigação*

Para verificar a ocorrência de variação e tentar buscar explicações para o fenômeno, criamos um instrumento de pesquisa simples (Fig. 5), contendo uma definição de *chapisco* elaborada a partir de dados buscados na Wikipedia, confirmados em outras páginas relacionadas à construção civil, com quatro opções de termos para preencher a lacuna deixada, bem como espaço para outro termo não previsto. O instrumento foi aplicado a 15 informantes voluntários, de diferentes faixas etárias, de algum modo relacionados à construção civil (sete pedreiros, dois comerciantes de produtos da área, seis pessoas familiarizadas com termos da área por terem realizado construção/reforma em casa e serem, portanto, usuárias dos serviços e produtos); todos, no momento da aplicação do instrumento, residiam e trabalhavam em Caxias do Sul, mesmo que naturais de outras cidades. Após uma aplicação piloto, o instrumento foi readequado, e optamos por fazer as questões de forma oral e informal, para não constranger os informantes.

Levantamento de dados – Informante n°. ____
O _____ é uma argamassa usada para revestir paredes ou tetos de alvenaria, facilitando o revestimento posterior por garantir maior aderência devido a sua superfície porosa.
1. Qual a palavra que melhor completa a frase?
(a) salpico (b) chapisco (c) salpique (d) reboco (e) emboço (e) outro: _____
2. Conhece algum outro nome para esse revestimento?
(a) salpico (b) chapisco (c) salpique (d) reboco (e) emboço (e) outro: _____
3. Como conhece este termo?
(a) É profissional da área da construção (b) Comercializa produtos para a área da construção (c) Já realizou obra/reforma em casa (d) Já ouviu falar.
4. Naturalidade: (a) Caxias do Sul (b) Outra cidade: _____
5. Residência: (a) Caxias do Sul (b) Outra cidade: _____
6. Faixa etária: () menos de 25 anos () 25-35 anos () 36-45 anos () 46-55 anos () 56-65 anos () mais de 66
Fig. 5. Modelo do questionário aplicado aos informantes

4. Dados obtidos

O número de informantes não foi considerado suficiente para relacionar os dados colhidos a variáveis sociolinguísticas e, assim, fazer generalização nesse nível de análise. Pela natureza da investigação, esses dados então serviram, como anunciado na introdução, de mote para a pesquisa de fenômenos da linguagem, como a neologia e a variação denominativa em terminologia, pesquisa essa que pode ser retomada e aprofundada em outro momento e/ou por outros pesquisadores.

Entre os 15 informantes, 6 conheciam o termo *chapisco* (dois vendedores, quatro pedreiros), embora não o usassem. Desses, ambos os vendedores e dois dos pedreiros referem-se ao produto preferencialmente como *salpique*. Já os outros dois pedreiros afirmaram que a forma correta é *salpico*., com o que também concordaram três dos usuários. Um dos pedreiros afirmou que *chapisco* é uma forma “errada” e outro disse que o termo se refere a um “tipo especial de salpico, mais ralo, aplicado com máquina”. Dois dos pedreiros afirmaram que *salpique* é uma forma “errada”. E ainda outros três usuários trouxeram como opção correta as formas *salapico* e *sarapico*. No quadro abaixo temos em resumo as declarações de cada informante sobre as formas apresentadas.

Informante	Termo empregado				
	Chapisco	Salpique	Salpico	Salapico	Sarapico
Pedreiro 1	ouviu falar	forma correta	é errado	não mencionado	não mencionado
Pedreiro 2	ouviu falar	forma correta	é errado	não mencionado	não mencionado
Pedreiro 3	outro tipo	é errado	forma correta	não mencionado	não mencionado
Pedreiro 4	ouviu falar	é errado	forma correta	não mencionado	não mencionado
Pedreiro 5	desconhece	é errado	forma correta	não mencionado	não mencionado
Pedreiro 6	desconhece	desconhece	forma correta	não mencionado	não mencionado
Pedreiro 7	desconhece	é errado	forma correta	não mencionado	não mencionado
Vendedor 1	ouviu falar	forma correta	forma correta	não mencionado	não mencionado
Vendedor 2	ouviu falar	forma correta	forma correta	não mencionado	não mencionado
Usuário 1	desconhece	desconhece	desconhece	não mencionado	forma correta
Usuário 2	desconhece	desconhece	desconhece	não mencionado	forma correta
Usuário 3	desconhece	desconhece	forma correta	não mencionado	não mencionado
Usuário 4	desconhece	desconhece	forma correta	não mencionado	não mencionado
Usuário 5	desconhece	desconhece	forma correta	não mencionado	não mencionado
Usuário 6	desconhece	desconhece	desconhece	forma correta	não mencionado

Propomos, então, analisar as formas identificadas, hipotetizando sobre os procedimentos de formação desses termos.

5. Análise das formas variantes identificadas

5.1. Chapiscar/chapisco

O ponto de partida desta análise será o termo dicionarizado *chapisco*, inicialmente focalizando a forma verbal *chapiscar*. Para esse verbo transitivo direto, o *Houaiss*¹⁵ nos dá a seguinte definição, indicando a rubrica *construção*: “aplicar uma camada de chapisco a (parede, muro) usando a colher de pedreiro para lançá-lo em golpes repetidos.”^{HOU}

A etimologia desses itens lexicais não está ainda satisfatoriamente explicada. O *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa* (CUNHA, 1986), não inclui nenhum dos lexemas (o mais próximo na sequência alfabética é *chapinhar*). Já o *Houaiss* aponta para a “origem duvidosa” do étimo: “presumivelmente do rad. *chap-*, do v. *chapar* ‘aplicar com força’, + *-isco* + *-ar*; segundo Tacla, pode ter havido infl. de *chuvisco*, pela ideia de ‘borrifamento’ que o verbo encerra”, e sugere que se verifique essa terminação. Consultando-se a terminação *-iscar*, uma informação interessante se apresenta: “nos casos em que há patente o suf. *-isco* dim. + *-ar* é tb. sensível a noção verb. diminutiva ou afetiva”, e traz alguns exemplos, como: *acenisicar, chuviscar, lambiscar, mariscar, mordiscar, namoriscar, neviscar, troviscar*.

O *Aurélio* aponta a origem não no verbo *chapar*, mas no substantivo masculino *chape*, onomatopaico, que na primeira acepção refere “Som de qualquer coisa que bate ou cai na água”^{AUR}, e que daria origem também ao verbo *chapinhar* (*chape* + *-inhar*). A construção seria então *chape* + *-isco* > *chapisco* + *-ar* > *chapiscar*.

A ausência de uma explicação unívoca não é gratuita: a ação de chapiscar inclui o movimento de “aplicar com força, pespegar”^{HOU} (definição do verbo *chapar*) ao mesmo tempo em que gera um “ruído seco produzido por um corpo que bate numa superfície, esp. o que cai num líquido”^{HOU} (definição de *chape* – apesar de, nesse caso, ser uma superfície sólida), podendo resultar em borrifamento do material lançado, ou seja, em partículas menores (dá a ideia de diminutivo, também contida na definição de *chapinhar*: “cair de chapa fazendo borrifos”^{HOU}).

¹⁵ O *Aulete* limita-se a trazer a definição morfossemântica “aplicar chapisco em”, com o exemplo de uso “O pedreiro chapiscou a parede.”^{AUD}

5.2. Salpicar

O verbo transitivo direto *salpicar* tem em sua primeira definição, nas obras consultadas, uma referência ao ato de “espargir sal”, e nas páginas da web relacionadas a culinária observamos que a ação pode ser executada com outros condimentos também (ex.: canela em pó, queijo ralado – daí a sinonímia com *temperar* apontada no *Dicionário informal*). A definição “Manchar(-se), colorir(-se), ou cobrir(-se) com pingos ou salpicos”^{AUD} parece ser também uma possível fonte de analogia.

Uma hipótese para o emprego de *salpicar* para designar a ação coberta pelo verbo *chapiscar* seria a da formação de um termo por extensão semântica, que supõe a ampliação do significado de um termo para que recubra uma realidade próxima. Esse procedimento de formação indireta de termos¹⁶ já estava descrito em Wüster (1998 [1979], p. 94), que aponta a praticidade da denominação de “um conceito mediante uma transferência de significado, em vez da criação de um novo termo composto”, atribuindo-se a um termo “um conceito que se acresce ao que já representa”. A ação coberta pelo termo *salpicar*, como empregado na construção civil, inclui simultaneamente a noção de “aplicar com força” e a de “borrifar”, podendo então a extensão semântica se dar por analogia de forma e/ou de função.

5.3. Salpico

A forma substantiva masculina *salpico* é uma derivação regressiva do verbo *salpicar*, e os dicionários consultados incluem a definição morfossemântica (pouco elucidativa) de “ato/ação ou efeito/resultado de salpicar”^{HOU, AUD}, bem como a referência às pedras de sal empregadas para realizar tal ação (apesar de o uso do verbo, como comentamos acima, se dar também com outros condimentos além do sal). Nossa hipótese é a de que seu emprego como termo da construção civil se tenha dado também por extensão semântica, numa analogia de forma, considerando algumas acepções que podem ser associadas ao aspecto resultante em uma etapa do chapisco, como “pingo de lama que ressalta”^{AUR}, “vestígio em forma de pingo deixado por um líquido noutra corpo”^{HOU} e “pequena mancha, pingo”^{AUD}. Também é de interesse para avaliar essa hipótese a

¹⁶ Outros procedimentos indiretos seriam a mudança gramatical e o empréstimo.

acepção datada de 1720 “massa diferente que se fixa e ressalta sobre uma superfície”^{HOU}.

Um dado curioso é que os sinônimos apresentados nessas obras, *salpicadura* e *salpicamento*, não foram mencionados pelos informantes como possibilidades de variantes.

5.4. Salpique

A forma substantiva masculina *salpique*, apesar de não dicionariada, poderia também ser uma derivação regressiva do verbo *salpicar*, formada à semelhança de outras assim derivadas em língua portuguesa: *aplicar* > *aplique*, *quicar* > *quique*, *tremelicar* > *tremelique*. Deste modo, os falantes que empregam essa forma estariam fazendo nada mais que usar os recursos da própria língua para a criação de novas unidades lexicais.

5.5. Salapico

A hipótese é a de que a origem dessa forma variante seja o substantivo *salpico*, modificado pela epêntese da vogal **a**: *salpico* > *salapico*. O único informante a empregá-la é oriundo da zona rural de Caxias do Sul.¹⁷

5.6. Sarapico

A hipótese é a de que a origem dessa forma variante seja também o substantivo *salpico*, modificado por epêntese da vogal **a** e por rotacismo (mudança de **l** em **r**): *salpico* > *salapico* > *sarapico*. Os dois informantes a empregá-la são nativos da região das Missões (oeste do Rio Grande do Sul, com relativa proximidade à fronteira com a Argentina).¹⁸ Uma analogia sonora com o verbo *sarapintar*, “encher de pintas, mati-

¹⁷ Dado registrado para servir como base para futuras investigações, que poderão tentar relacionar o procedimento de formação do item lexical ao contato com falantes descendentes de italianos dessa zona rural.

¹⁸ Dado registrado para servir como base para futuras investigações, que poderão tentar relacionar o procedimento de formação do item lexical ao contato com hispanofalantes da variedade da Argentina.

zar”^{HOU} e “colocar pintas variadas em”^{AUD} não seria de todo implausível, uma vez que novamente se pode estabelecer analogia de forma/função com “borrifo”, já aventada anteriormente. Neste caso, a ausência da forma derivada regressiva **sarapinto* seria preenchida por *sarapico*, pelos metaplasmos já mencionados.

É importante registrar também que uma das obras consultadas traz o substantivo *sarapico* com uma acepção não relacionada à área da construção civil, a saber: “certa dança popular”^{AUD}. No entanto, maiores dados sobre essa dança seriam necessários para que se pudesse estabelecer qualquer forma de relação.

6. *Considerações finais*

A neologia em terminologia é observada com frequência e pode ser um objeto de estudo para o linguista que se interesse pela pesquisa lexical. Para tanto, não é necessário estarmos imersos em algum universo de conhecimento restrito: a pequena investigação aqui relatada, apesar da limitação de seus achados, pode servir de exemplo de como é possível estar atento para os fatos da linguagem nas mais diversas situações.

Um passo seguinte à observação e à tentativa de explicação dos fenômenos seria a avaliação das hipóteses levantadas e o aprofundamento das explicações e, no caso da neologia, verificar a necessidade de sugerir a dicionarização de certas formas linguísticas ou acepções.

Esperamos que este trabalho desperte a curiosidade de pesquisadores, independentemente da etapa de sua carreira, de modo a construirmos um corpo de conhecimentos cada vez mais substancial sobre o funcionamento da língua portuguesa na vertente brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1994.

ACADEMIA Brasileira de Letras. *VOLP – Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

APLICADOR de textura salpique. Disponível em: <<http://www.solostocks.com.br/venda-produtos/construcao/materiais-construcao/aplicador-de-textura-salpique-390420>>.

- APLICADOR de textura ou salpique*. Disponível em:
<http://maxmetalurgica.com.br/ws/index.php?option=com_content&view=article&id=58:aplicador-de-textura-e-salpique&catid=6:aplicador-de-textura-e-salpique&Itemid=82>. Acesso em: 17-08-2012.
- AULETE Digital*: dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete. Lexicon Editora Digital. Disponível em:
<<http://www.auletedigital.com.br/>>. Acesso em 1 set. 2012.
- BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- CASA do salpique. Disponível em:
<<http://www.guiaportoalegre.com.br/materiais-para-construcao/casa-do-salpique-revestimentos-para-construcao/>>. Acesso em: 17-08-2012.
- CHAPISCO. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/chapisco>>. Acesso em: 17-08-2012.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GUILBERT, Louis. *La créativité lexicale*. Paris, Larousse, 1975.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.05. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- MICHAELIS*: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- SALPICAR*. Disponível em:
<<http://www.dicionarioinformal.com.br/salpica/>>. Acesso em: 1-09-2012.
- VIARO, Mário Eduardo. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2011.
- WÜSTER, Eugen. *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Trad.: Anne-Cécile Nokerman. Barcelona: IULA, 1998.

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 *clix* 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 *Ensaios 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. *Ensaios 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 Abyrne ou Mise en Abíme. *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 Azougue, 2010.

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

BARBON, Lilian. *O autorretrato fotográfico: Encenação, despersonalização e Desaparecimento*. Disponível em: <http://www.fotografiacontemporanea.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 Antônio 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

eclesiástico, 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. (HOBBSAWN, 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 esturrizada 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 engegerado.

Assim voltou pro Sertão
Por quem ele é engegerado
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 lexis 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 lexis 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 sequência 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°) a maior ou menos frequência de palavras no uso linguístico; 2°) 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 llegar 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 direto 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 edital 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 recai sobre o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), isto é por ser bem mais atualizado (BIDERMAN, IN: Oliveira & Isquardo, 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 Coreia (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 conseqüências para atender outros interesses que não os sociais. As conseqüências 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 do ano 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 Itaici (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 acreditamos 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 ocupado – 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 lidar diretamente com a *terra*. (E,1,2), Impedir novas ocupações de *terras* improdutivas (E,3,1), É preciso avançar para que o acreditamos 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 dialética 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, avança 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 aproximar 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, 13º salário e outros 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 fronteiriço 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 Gaddotti (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

³² A partir do segundo semestre de 2011, o IFRR também começou a oferecer o curso na modalidade 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).

criação 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.ifrr.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: Papirus, 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. Tietzmann 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 Stingray novinha em folha, a rainha das bicicletas. (cf. p. 58 do texto original do livro)

escondi notas de afegãos 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 estuprador, 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 fâças 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 Ziraldo, 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 reconto 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 regatar 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 Celsoni 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 imanentes, 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 explicam 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 DEÔNICA 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 deônica, 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 deônica.

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

³⁵ Este trabalho está incluído também no grupo que formou a mesa-redonda “A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NO QUADRO DAS GRANDES TEORIAS LINGUÍSTICAS: 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” (AZEVEDO, 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 vá-

rios 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) avaliativos (“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, *torno* 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 deôntico é prioritariamente expresso por eles;

h) tendência na marcação deôntica 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-rivais-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 contra-

factuais ou irrealis; 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

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>

pode ser verdadeiro ou falso. “Isso significa que existe uma incerteza *epistêmica* 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 tético, 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 *kyte-surf*, 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 (CANDAU, 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 conceptuais 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.

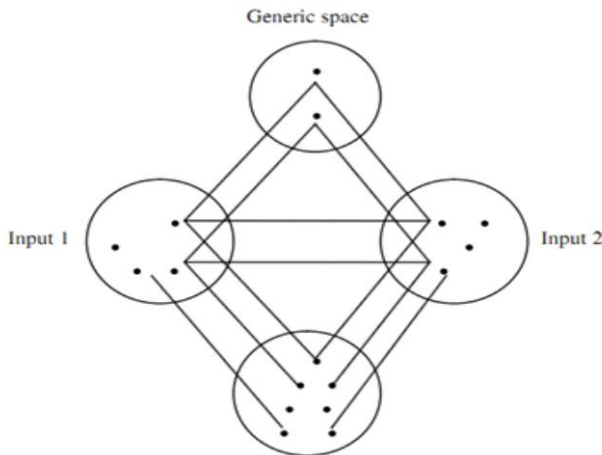


Figura (1) – Rede da integração conceitual

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 presenciar 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).

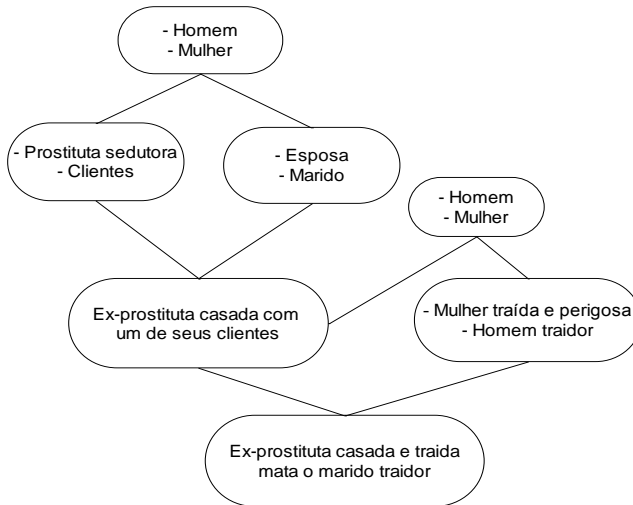


Figura (3) – Mesclagem presente na capa da revista Veja, Ano 45 no 24, junho/2012

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 atrapalhar 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).

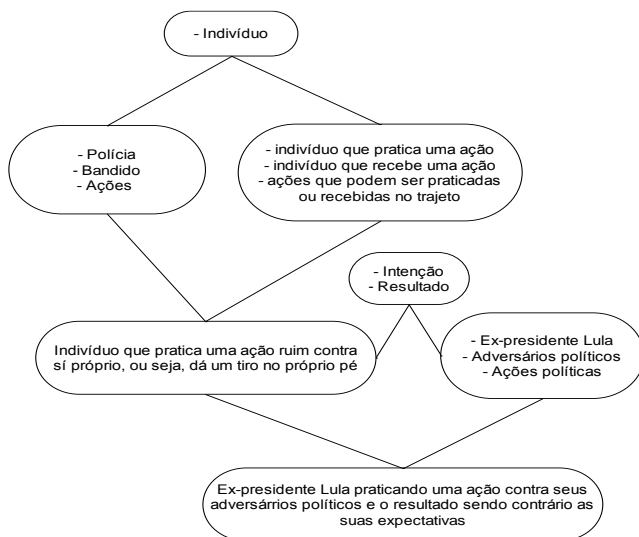


Figura (5) – Mesclagem presente na capa da revista *Veja*, Ano 45 n° 23, junho/2012

Na referida capa, temos as seguintes relações vitais: (a) relação vital 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 de sambistas 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 Pinheiro 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 *Apoteose ao samba*, ressaltam o caráter envolvente do ritmo:

Samba
Quando vens aos meus ouvidos
Embriagas meus sentidos
trazes inspiração
A dolência que possui 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
Lucas Santos Campos (UESB)
lusanpos@gmail.com

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-se, 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”.

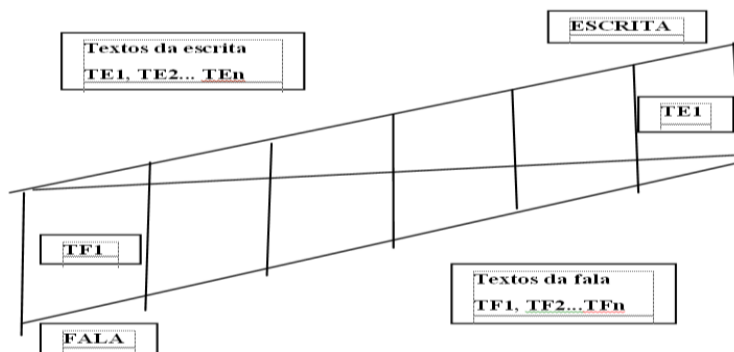
Marcuschi (2001, p. 27) sintetiza as tradicionais distinções entre fala e escrita da seguinte forma:

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 destinador 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 invencionices.

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 comecei 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

afiiiiii.....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** (mística)..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 juvenis, 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 Irílton*, 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 escolhido 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 mantêm 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 inconteste 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.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 2001. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7177965/Marilena-Chaui-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 *farró safado* ou *farró de duplo sentido*, modalidade do farró 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 farró 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 *forró 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 forró de duplo sentido ou *forró 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], *inflamm* [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)/*espiar* (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, coração (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 *polissêmia*, a *homofonia*, a *sinonímia* e a *metáfora* acarretam *ambiguidade* e, consequentemente, *obscenidade* 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 fãnta
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) (ír 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 , $j = 1$, 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_{P_{Wd}}). 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.; KLEI-HENZ (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 Doutoramento. 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 delas, 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.

1. 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 Sigismund:

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 discussão entre o professor e Coppola, homem que se apresenta como um oftalmologista, 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 de 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 Amosy (*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.

Vejamos o *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, Sírio 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.

Compleitude – *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, reto-ma 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 Guardiã 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)

marcya79@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 liberté⁶⁸ (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, isentando 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

Nominável Saramago,

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 "terrível". Já na história triste operários pessoas em perigo e chorados.

Dizer que os humanos valem mais que a vida no resto do planeta é errado, e não valente é tardo. Humanos não são nada sem a natureza. Mas, morte não choca ninguém. Mas se todos perdessem não haveria mais humanos para entrar em perigo.

Isso se esquecerem as atrocidades dos seres humanos. Mas não igual, é um terrível crime, tanto um animal, é errado mas aceitável, já matar uma planta ninguém nota. Tudo por falta de nome. Calhoun tem nome, se eles morrem alguma entrada em perigo.

Você, meu caro, preza a vida dos mortais, e não dos humanos. Com vontade para ensaios sobre a vida sem nome. E não que os personagens não têm valor algum. Seria como esquecer da vida - em concepção humana - sem nome.

Vale mais um nome que a vida? Espero que tenha métodos que não. Capital e vida - na concepção geral - vale mais que qual quer nome. Não será tanto a morte dos humanos pela tragédia natural, será a tragédia natural pelos nomes. Capital os seres com títulos reais se criaram tais para inventar um valor ecológico, e despojar o valor vigente.

Proximamente,

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” (l.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.

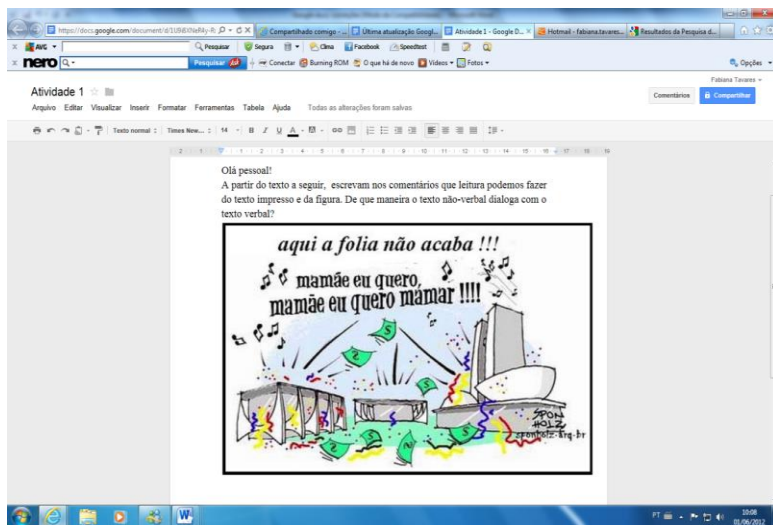


Figura 1: Proposta de leitura e escrita a partir de uma charge –
Fonte da imagem: <http://www.sponholz.arq.br>

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 afirmamos 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.

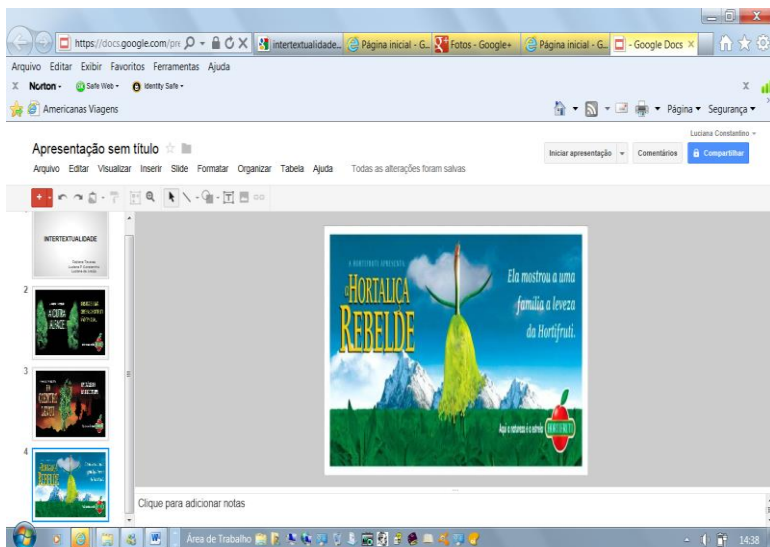


Figura 2: Proposta de leitura e escrita a partir de propagandas

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 do gênero foi uma constante temática que interessou aos antigos e tem 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, infenso 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: consequentemente, 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 enunciadador, 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

enunciativo-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 translinguística, 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 linguística, aquelas constituiriam o objeto dessa nova disciplina, a metalinguística, dedicada ao estudo da linguagem 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 enunciática, 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. Desse

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. Línguas, 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 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.

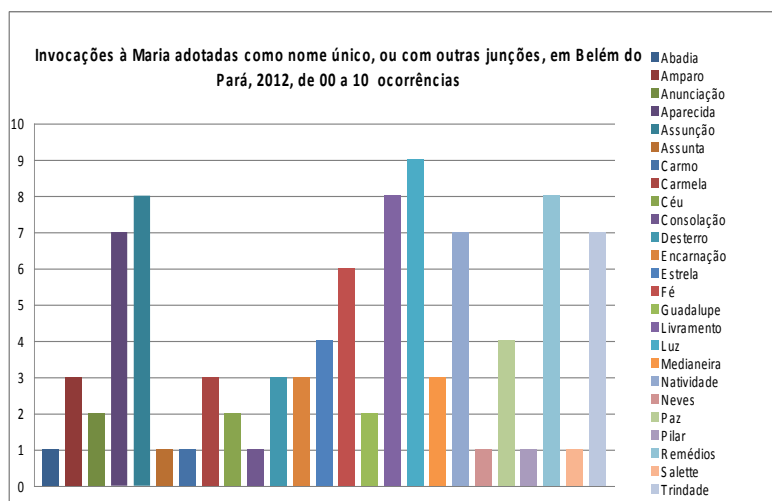
E McClelland (*apud* PENNA, 2001, p. 28) chama a atenção para os motivos de realização e de afiliação. Os motivos de realização apoiam atividades centralizadas na competição bem-sucedida, tendo em vista os

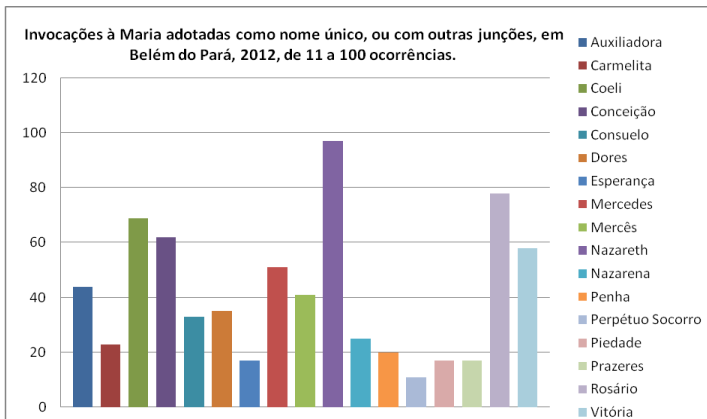
padrões de excelência aplicados aos desempenhos da pessoa, padrões esses que se estruturam tanto em função de modelos externos quanto, principalmente, em função de níveis de aspiração estabelecidos pela própria pessoa. E os motivos de afiliação sustentam atividades orientadas para a busca de contato 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

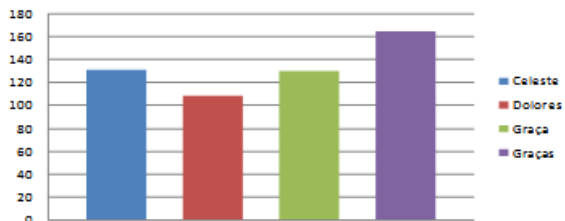
Com base em pesquisa realizada nas “Telelistas”, nas cidades de Belém do Pará e de Campos de Goitacazes, contabilizaram-se os nomes de invocações à Maria, mãe de Jesus, precedidos do seu próprio nome, ou em outras junções. Essas cidades foram escolhidas por se localizarem, uma, quase no extremo norte 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

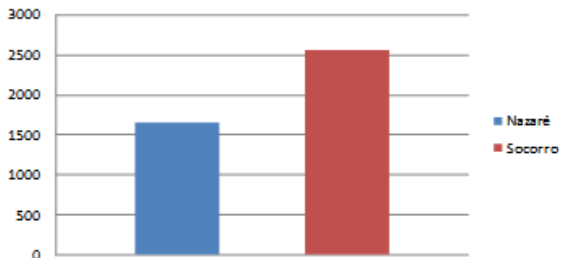




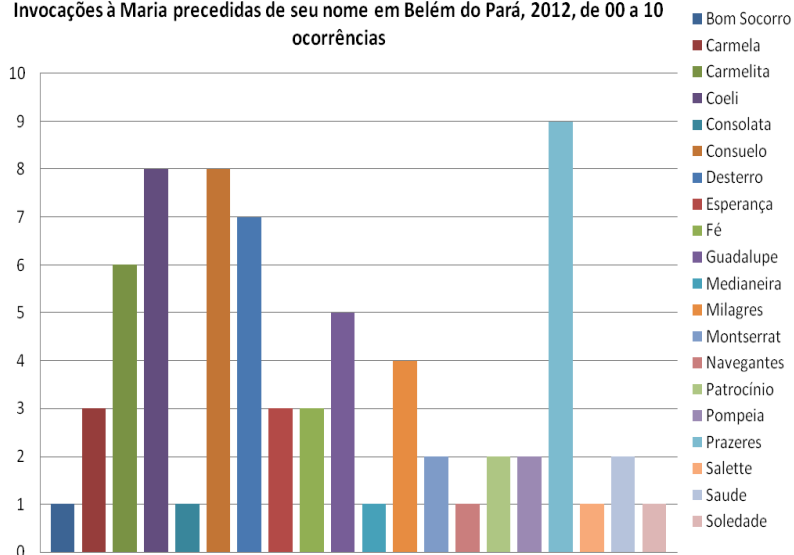
Invocações à Maria adotadas como nome único, ou com outras junções, em Belém do Pará, 2012, de 101 a 200 ocorrências.



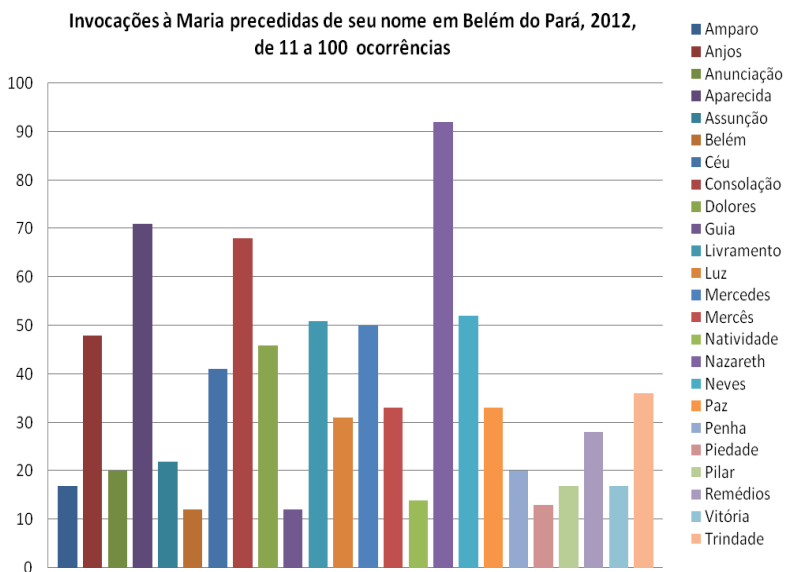
Invocações à Maria adotadas como nome único, ou com outras junções, em Belém do Pará, 2012, de 1000 a 3000 ocorrências.



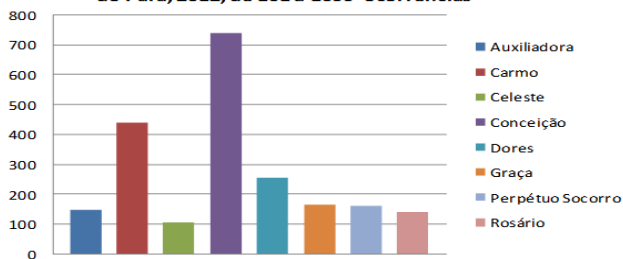
Invocações à Maria precedidas de seu nome em Belém do Pará, 2012, de 00 a 10 ocorrências



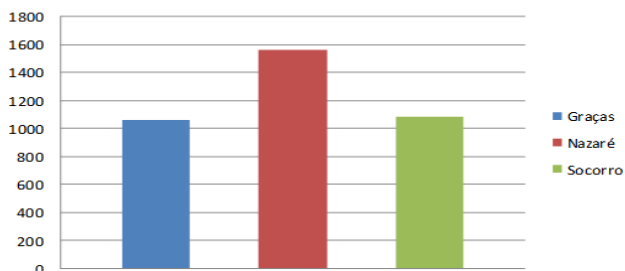
Invocações à Maria precedidas de seu nome em Belém do Pará, 2012, de 11 a 100 ocorrências



Invocações à Maria precedidas de seu nome em Belém do Pará, 2012, de 101 a 1000 ocorrências

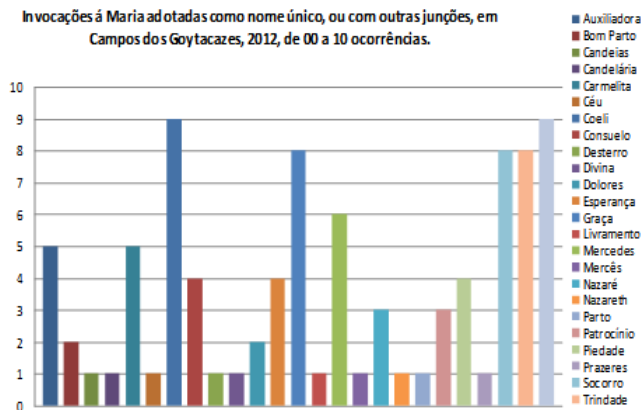


Invocações à Maria precedidas de seu nome em Belém do Pará, 2012, de 1001 a 2000 ocorrências

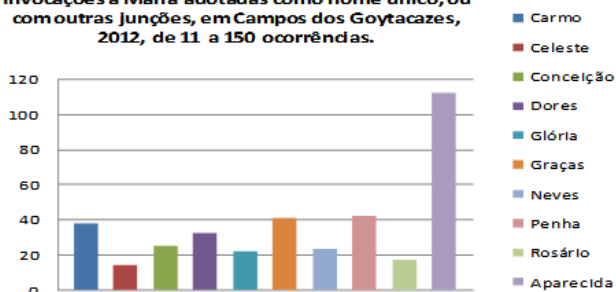


3.2. Sobrevivência dos nomes das invocações de Maria e suas variações - Campos dos Goytacazes- Gráficos

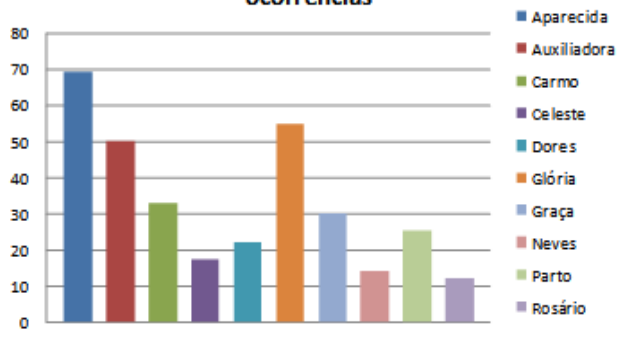
Invocações à Maria adotadas como nome único, ou com outras junções, em Campos dos Goytacazes, 2012, de 00 a 10 ocorrências.



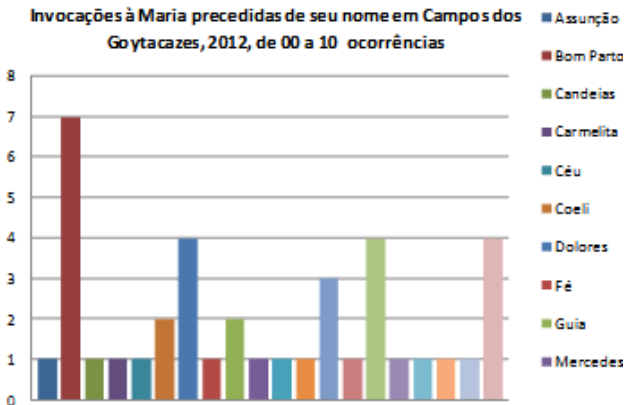
Invocações à Maria adotadas como nome único, ou com outras junções, em Campos dos Goytacazes, 2012, de 11 a 150 ocorrências.



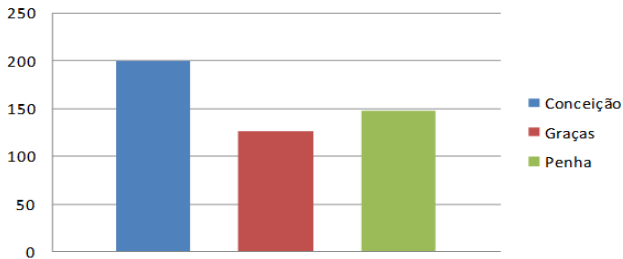
Invocações à Maria precedidas de seu nome em Campos dos Goytacazes, 2012, de 11 a 100 ocorrências



Invocações à Maria precedidas de seu nome em Campos dos Goytacazes, 2012, de 00 a 10 ocorrências



**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.letas@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*, *sugestões*, em vez de *sugestãos*, ou mesmo *pavões*, em vez de *pavãos*.

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

Maíra 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 conseqüentemente 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 catiguria!</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 posturas.

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 caçoa 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”.

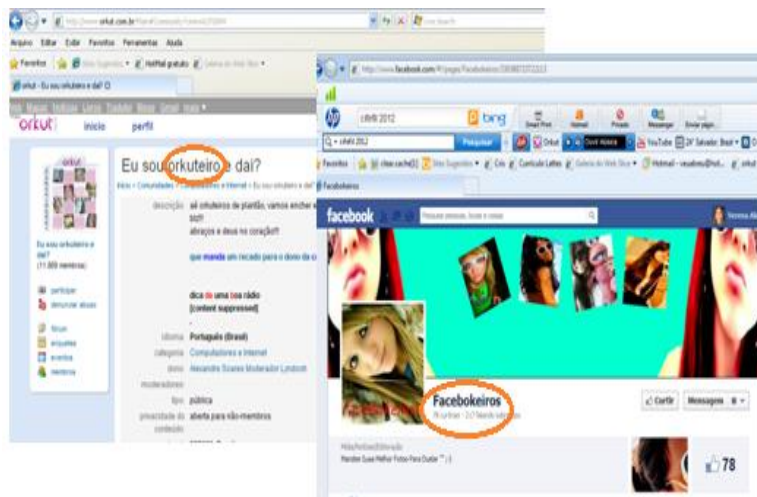


Figura 1:Capa de comunidade do Orkut e do Facebook

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.dicionarioaurelio.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)

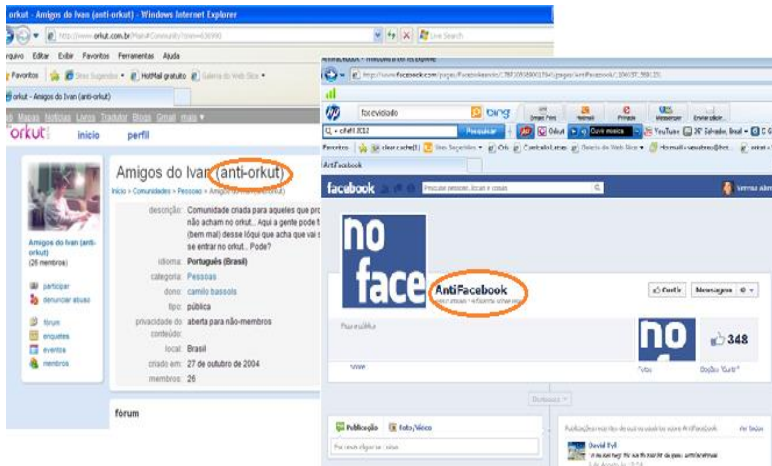


Fig. 2: A realização dos neologismos “anti-Orkut” e “antifacebook”

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 *Orkutear/Facebookear*, outro neologismo que também será analisado.

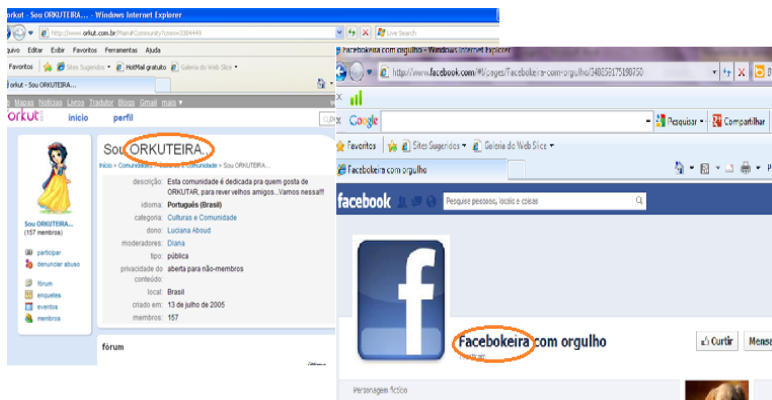


Fig. 3: A realização dos neologismos *Orkuteira/ Facebookeira*

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.

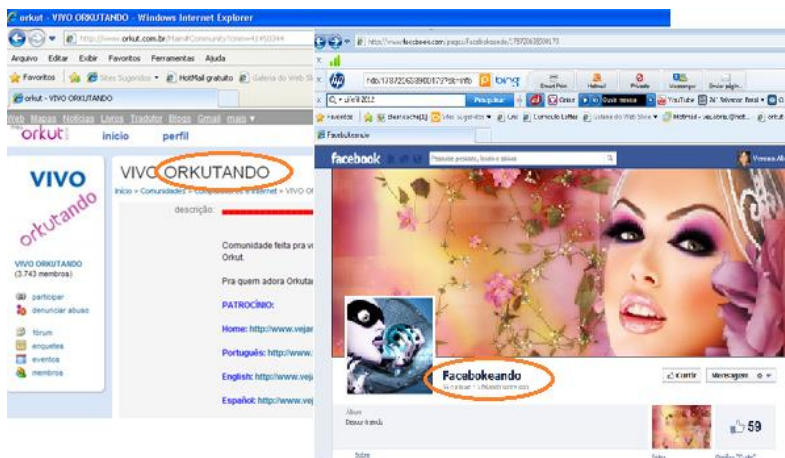


Fig. 5: A realização do neologismo *Orkutando*/*Facebokeando*

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.

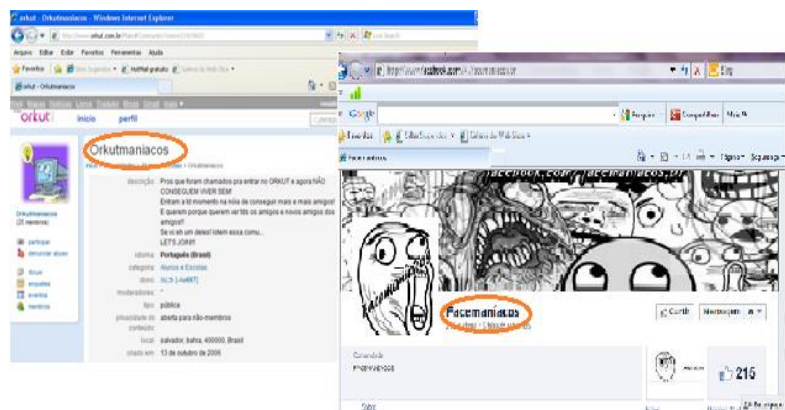


Fig. 6: A realização dos neologismos *Orkutmaniacos*/*Facemaniacos*.

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)
arleneincrive@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 inculcar 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 preexistia 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-

so 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 lingüística geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

_____. *Problemas de lingüística 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 lingüística*. 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, recorreremos 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 (posuo) 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 vão exigir 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 Páranambue, 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 circunstância 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 assucars 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 assucars reaes, ou de superior qualidade, para purificar da mesma sorte assucars 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 FILOLOGIA, *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 INSTRUACIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES INTERLOCUTIVAS

Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira (UERJ)

hilmaribeiorj@yahoo.com.br

Maria Teresa Tedesco Vilardo 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@gmail.com

Hayamy Ribeiro Dias (UNIMONTES)

hayamyribeirodias@gmail.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. (ILARI, 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, consequentemente, 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 humanos 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 acirram 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 deveras 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 conduz 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 cidadinas 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 essas 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 mazes.

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 Belo. 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: UESB, 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

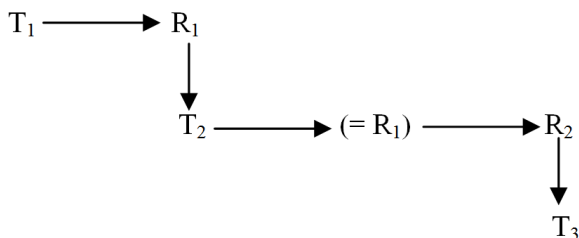
superior text units (such as the paragraph, chapter, ...), to the whole text, and to the situation. (DANES, 1974, p. 117).⁸²

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).

A → B

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*

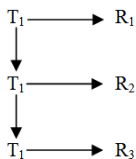
atrás da *linha* *o caniço*

atrás do *caniço* enguiço. (T₃₄)

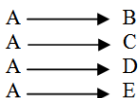
Levando-se em consideração esse exemplo, notamos que há um desdobramento contínuo de um rema (*o anzol*) que se transforma no tema subsequente, que por sua vez apresenta um novo rema (*o nó*), que novamente constitui-se como tema da oração seguinte, e assim, sucessivamente. Essa relação sob forma de *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):



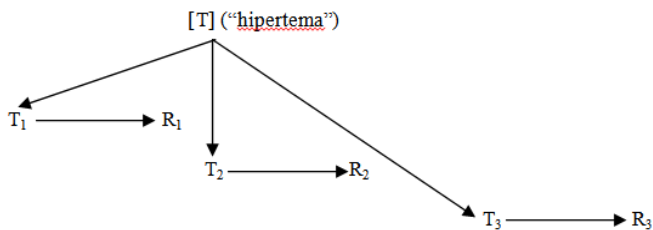
Exemplo:

- (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)

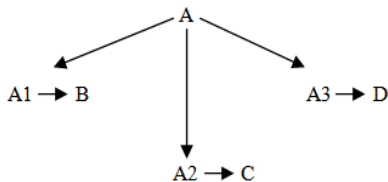
Esse exemplo apresenta um determinado tema (*a girafa Gigi*) que é tomado como tema em todas as orações do texto, tornando o foco temático. Com isso, a partir de um dado tema, o que são acrescentados são remas, informações novas sobre esse tema. Para o leitor, ao estabelecer o ato de leitura, ele traz 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):



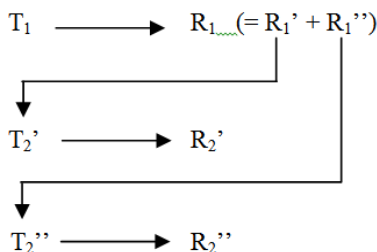
Exemplo:

- (03) *Rodolfo* leva a casa nas costas.
A *barriga* vai no chão.
A *cabeça* vai no ar. (T₂₅)

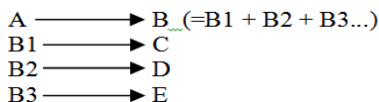
Ao tomarmos esse exemplo, percebemos que o tema inicial é *Rodolfo*. No entanto, notamos que esse tema (considerado um hipertema) dá origem a outros temas derivados que vão se desdobrando (*a barriga de Rodolfo, a cabeça de Rodolfo*), sem perder de vista o hipertema. Tal processo não chega a acarretar 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.

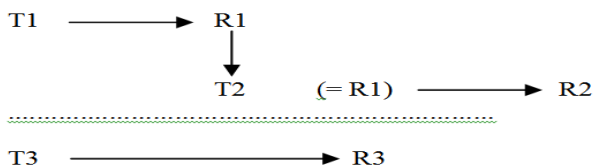
Os defensores da pena de morte acreditam que tal situação intimidariam os assassinos de cometerem os “monstruosos” crimes que são frequentes. Acreditam também que o número de presos nas penitenciárias diminuirá, pois todo preso considerado “incurável” do ato de matar, seria punido pela morte.

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 eliminá-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. *Analisando 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).

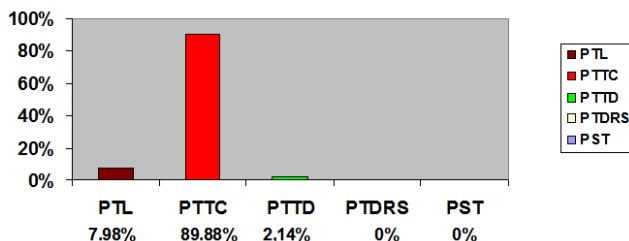
	TIPOS DE PROGRESSÃO TEMÁTICA										
	PIL		PITC		PIID		PIDAS		PSI		TOTAL
	Nº de ocorrências	Frequência	Nº de ocorrências	Frequência	Nº de ocorrências	Frequência	Nº de ocorrências	Frequência	Nº de ocorrências	Frequência	
T ₀₁	-	0%	30	85,71%	05	14,29%	-	0%	-	0%	35
T ₀₂	01	4,55%	21	95,45%	-	0%	-	0%	-	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%	32
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%	30	100%	-	0%	-	0%	-	0%	30
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%	1225

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 ornotorrinco.
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 novelos,
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 Ciza 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, Gerusa 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 paradidáticos 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,	162

		autor, data de redação e/ou primeira publicação, testemunhos em que a edição crítica se baseia, editor responsável pelo estabelecimento do texto etc.]	
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 verbete.

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 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.

Vejamos, 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 LEXICAIS TRAÇOS SEMÂNTICOS	Agridir	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:

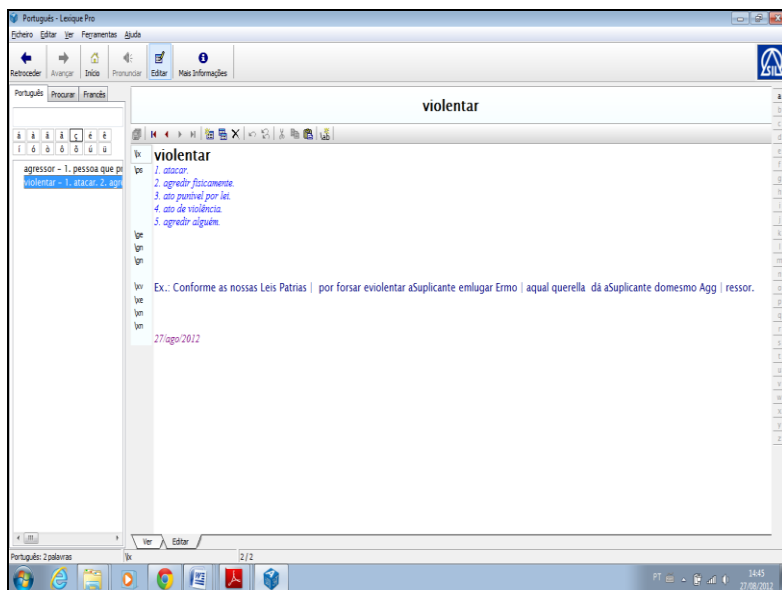


Figura I – Digitação do verbete *violentar* no *software Lexique Pro*

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

agora dois verbetes modelo que tiveram suas informações organizadas pelo *Lexique Pro* e salvos em versão para Word:

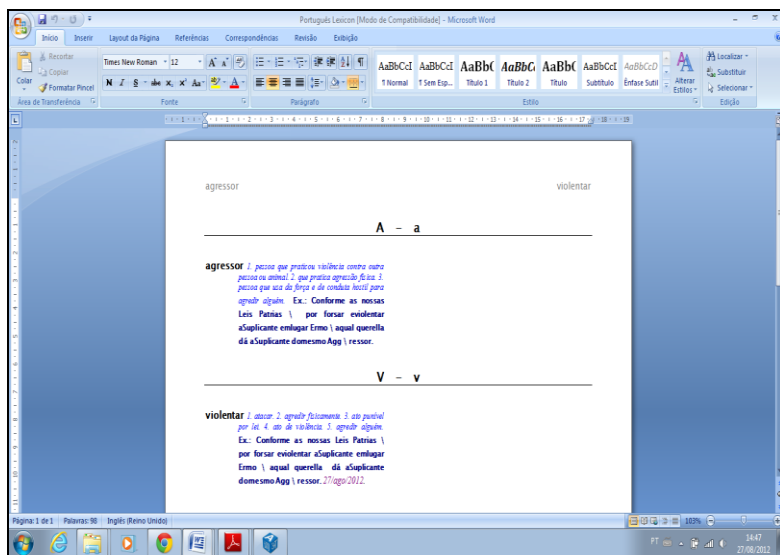


Figura II – Verbetes *agressor* e *violentar*

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: processamentos 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, Emilia 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 de Querella edenuncia que dá Thomazia | Francisca de Souza, mulher parda Viuva mora | doura na Serra da Uruburitama, termo da Villa da | Fortaleza de Seo Genro Pedro Antonio da Silveira | òmem Pardo emorador namesma Serra da Urubu | ritama : |

Tem o Sumario no Livro a *folha* 6 |

Anno do Nascimento de Nosso Senhor Jezus Christo | demil oito Centos edous aos treze dias domes de Novem | bro do dito anno, nesta Villa da Fortaleza de Nossa | Senhora da A Sumpçaõ Capitania do Siará grande | em Cazas demorada do Juis ordinario o Alferes Ig | nação Ferreira de Melo aõnde eũ Escrivão do Seo | cargo ao diante nomiado fui vindo e Sendo ahy | prezente Thomazia Francisca de Souza mulher | parda, Viuva emoradoura na Serra da Uruburi | tama termo desta Villa Com Sua petiçaõ por escri | pto despachada pello dito Juis aquem pella mes | ma foi dito que ella querellaua e Denunçiau | perante ellê dito Juis, eas mais Justissas de Sua Al | teza Real, de Pedro Antonio da Silveira mo | rador na mesma Serra da Uruburitama, ter || 5r <5 Perreira> termo desta mesma Villa, e que a rezaõ de Sua querella ede | nuncia ConSistia, pello que de Claraua em Sua peti | çãõ e Auto de Vestoria, Cujo Theor deverbo ad' verbum | hê o Seguinte = <Petiçam> Querella, e Denunçia perante as Justissas | de Sua Alteza Real, principalmente perante vossa m | erçe senhor Juis ordinario desta Villa da Fortaleza, Tho | mazia Francisca de Souza mulher parda Viuva que | ficou de Manoel Pereira do Reis moradora na Serra | da Uruburitama deste termo ea rezaõ da Sua queixa | e Denunçia Consiste em que sendo em hum dos dias do | mes de Setembro deste prezente anno demil oito Centos | edous em huma quarta feira que se Contaraõ quin | ze dodito mes aoras demeia noite pouco mais | oũ menos, estando a Suplicante já recolhida en | trou pella Caza dentro Seu genro e Compadre Pe | dro Antonio da Silveira òmem pardo oqual a Sis | tia Com Sua mulher filha da Suplicante napro | pria Casa desta e Sem temor de Deos edas Justissas de | Sua Alteza Real pegando lhe pello brasso direito | e Com huma faCa deponta que tirou do Cóz das Si | louras, arastou a Suplicante Sua Sogra, e Coma | dre para fora da Casa Com forssa, e Violencia do | que rezultou a Contuzaõ que Consta do auto de | vestoria, eoutras mais pizaduras, enodoas que tem | em Seo Corpo Cauzados deater arastado pello xaõ | Florencio Gaspar de Oliveira | e Seo Irmaõ Francisco Gaspar de Oliveira e Com os ditos | casetes descarregaraõ tantas panCadas no queixo | zo por violencia por mais que a | Suplicante fez por Sedefender do Suplica | do este Com a mesma faCa deponta namaõ | Se Utilizou, e Satisfizo o Seo dia bolic | o intento || 5v intento transversalmente, e bestial, e Sodomita Uzou | da Suplicante Sua Sõgra e comadre, Cazo este om | ais | orrorozo, que tem a

conteçido não obstante toda a re | zistençia, 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 violento 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 | vaõ 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 tomecelhe 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 Siará grande emCazas derezidençia do | Juis ordenario, o Alferez Ignacio Ferreira deMello | comigo Escrivão do seo Cargo ao diante nominado | 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 genro | Pedro Antonio daSilveira ômem 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 deneçesida | 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 escriuaõ deçe minha fé do estado emque | seachaua as ditas feridas, o que aSim 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 | rrros Correa Escrivão que o escrevj = Mello = Jozé de | Barros Correa = Manoel Lopes de Abreu Lagos = elo | go o dito Juis deferio ojuramento 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 aprezenze querella do querellado Pedro | Antonio daSilveira, erecebido pella dita quere || 6v querellante o dito juramento deClarou que bem eVerda | deira mente sem dollo oû má tençaõ daua aprezenze | 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 recebi-
da por Ser Cazo della na Confir | midade daley, emandou que eu Escrivaõ
notificaçe | a querellante para no termo deVinte dias dar Suas tes | temu-
nhas, eque estas hauiaõ ser as que deClaraua em | Suapetiçaõ, eque as
naõ dando no referido termo as | naõ poderia mais dar, eficaria adita que-
rella 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 quere-
lante | naõ Saber ler enem escrever eeũ Jozéde Barros Correa | Escrivaõ
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 significado 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 as 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%20GêNEROS%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 Vigotsky (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, inclusivo.

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 á 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 Artières (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 delineados, 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

análise 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 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* *po* 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 EMMM...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.

Analisamos 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 MIDIATIZADA: 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 midiaticização 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 midiaticizadas.

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 pagar 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 opõem 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 ressignificação 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. Resquícios 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, Sírio. *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 aí centraremos nosso trabalho.

Buscar-se-á analisar nas crônicas de João do Rio publicadas em *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 quotidiano, 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.

Cumpramos 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 observar-lhes 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 préstimos 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, pelo-tão 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. Asclepiades, 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*. Ensaios 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 ensinos 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.

as aulas e se mostravam bastante interessados por elas⁹³. O perfil era bastante eclético (em relação a gostos por músicas etc.) e todos apresentavam condições plenas de aprendizagem.

A escolha do eixo temático norteador do trabalho foi feita em parceria com os alunos e a professora-supervisora. Como estávamos nos aproximando das eleições de 2010, o assunto era sempre alvo de discussão entre os estudantes. Por isso, a escolha foi socializada entre todos que, por meio de questionários, participaram ativamente do processo.

Esse contexto nos permitiu traçar uma sequência didática que atendesse às necessidades de letramento do nosso público-alvo: os discentes. Após a observação das aulas e adotando, por vezes, o cronograma da professora-supervisora, criamos um projeto para tentar promover práticas efetivas de letramento a partir de variados gêneros textuais (tirinha, charge, notícia, entrevista, panfleto, seminário), com atividades de leitura, produção oral e escrita e análise linguística (não necessariamente nesta ordem). Também priorizamos o estudo do texto literário.

Neste trabalho, por falta de espaço, queremos focar a contribuição bastante significativa que o gênero entrevista proporcionou a todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

2. *Fundamentação teórica*

O projeto didático/temático é uma alternativa à criação de aulas a fim de que se trabalhe com os conteúdos de forma articulada. Isso contribui, no campo do ensino da língua portuguesa, para que o professor crie estratégias de organização desses conteúdos e os relacione aos interesses dos alunos (SUASSUNA et alii., 2006). Dessa maneira, estaria também promovendo um diálogo com outros campos disciplinares, tornando as aulas mais prazerosas e instigando os seus alunos a serem leitores e produtores de textos. Para isso, é imprescindível conhecer e entender a estrutura daquela ferramenta de aprendizagem e perceber as necessidades dos discentes.

Graças às contribuições das teorias já pensadas sobre a linguagem, especialmente as enunciativas, é impossível que ainda se pense o ensino de língua materna desprezando o pleno funcionamento da língua/

⁹³ A escola está situada no município de Camaragibe, região metropolitana de Recife.

linguagem em sociedade. Os enunciados produzidos pelo homem são de natureza social, a enunciação não existe fora de uma realidade vivida (BAKHTIN, 2010).

Assim, o ensino deve partir dos gêneros (orais e escritos)⁹⁴, pois toda a produção de linguagem, como sendo orientada para o outro e marcada pelo discurso alheio, materializa-se nos gêneros do discurso. Há sempre tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003), caso não, seria impossível estabelecer alguns limites se lançam sobre as instâncias discursivas.

Dessa forma, é impossível pensar em um ensino de português, disciplina com maior carga-horária na quase totalidade das escolas brasileiras, baseado no reconhecimento de unidades mínimas da língua, em aspectos superficiais da compreensão e interpretação de textos e composição textual. Contudo, é preciso saber que diretrizes seguir e, no projeto temático adotamos ideias como a de Geraldí (2008b) que propõe o trabalho com os três eixos de ensino: a leitura, a produção textual e a análise linguística. Sobre a oralidade, exploramo-la nas mais variadas formas de interação, inclusive com seminário.

A escolha dos gêneros foi baseada na observação que fizemos dos alunos, pois percebemos a carência de uma proposta coerente com as necessidades deles. Segundo as orientações dos PCN+ (*apud* BUNZEN, 2006, p. 154), “quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares os seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos”. Então, em 20 horas, vimos gostos, discursos proferidos acerca de diversos temas e a partir disso, pensamos em quais textos escolher, como abordar cada eixo de ensino e como avaliar os alunos.

O compromisso de formar bons leitores sempre foi uma das tarefas da escola, especialmente do professor de língua portuguesa. Por isso, esta ação precisa ser entendida, segundo Antunes (2003, p. 67):

[como] uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da

⁹⁴ A partir da tese de Schneuwly (2010, p. 20) que defende que o “gênero é um instrumento”. Portanto, um indivíduo precisa dominar certos conjuntos de instrumentos necessários à sua vida dentro e fora da escola. Além disso, “o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua experiência e de sua formação na sociedade” (BAZERMAN, 2011, p. 31).

interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor.

A leitura crítica de textos, que leva em consideração, não somente os seus aspectos estruturais, porém um conjunto de fatores essenciais à compreensão e interpretação das ideias, como o contexto de produção, pode aguçar o senso crítico, muitas vezes, adormecido, dos discentes. Ademais, o docente pode estimular o desenvolvimento das competências linguística e estilística destes. Isso porque os sentidos de um texto e a significação das palavras dependem da relação estabelecida entre sujeitos, na enunciação, desta maneira essa relação constrói-se na produção e na interpretação dos textos (BAKHTIN, 2010). Nessa mesma perspectiva, Koch (2009, p. 17) aponta que o “sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeito (ou texto-coenunciadores) e não há algo que preexista a esta interação”.

A produção escrita/oral dos gêneros, como uma dos eixos de ensino também fez parte do nosso projeto que visou, com isso, a uma produção textual socializada entre os alunos. Dessa forma, concordamos com Antunes (2003, p. 45) e adotamos uma visão de escrita interacionista, supondo parceria, envolvimento entre os sujeitos a fim de haver comunhão de ideias, de informações e explicitação das intenções pretendidas pelo autor.

Outrossim, buscamos, com suporte em Silva (1988), inserir os discentes em um trabalho de leitura e escrita a partir de suas próprias experiências e de suas leituras, a partir de iniciativas e dando-lhes autonomia para detectarem nos seus materiais os aspectos relacionados ao tema sob estudo.

No tocante à análise linguística, percebemos a necessidade de um ensino que priorizasse não mais apenas o conteúdo gramatical desprovido de significado contextual, ligado apenas à conjuntura lexical, identificação e classificação de termos em frases soltas e enunciados previamente preparados. Todavia, pensamos em uma dimensão maior, pois a análise linguística deve estar ligada, de alguma maneira, aos eixos de leitura e produção textual, pois é a partir dos textos lidos e produzidos que se pode refletir conscientemente “sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Pode-se dizer, pois, que a análise linguística prioriza as interlocuções, a integração com os outros eixos de ensino, um trabalho paralelo com atividades metalinguísticas e epilinguísticas, a ênfase nos usos como objetos de ensino, os efeitos de sentido pretendidos, os gêneros (tomando

o texto como unidade básica de ensino), exercícios de reflexão, abertos, deixando para o aluno a proposição das respostas, o que implica uma metodologia reflexiva (*Ibid.*, 2006). E, logicamente, o texto literário também fez parte desse processo.

Durante muito tempo [e ainda hoje o é em muitas escolas], o ensino de literatura deu ênfase ao estudo da historiografia de escritores, ao reconhecimento de características de escolas literárias, à resolução de questões que apresentam respostas prontas e que não levam em consideração a subjetividade de cada estudante e, muitas vezes, a literatura é usada a serviço do ensino de gramática. Alguns acreditam que é dessa forma que se pode analisar melhor uma obra tendo em vista a grande contribuição de muitos autores para a erudição da linguagem em seus textos. Mas, em nosso projeto didático, propusemos o exercício da leitura de textos (os alunos não estavam habituados com a linguagem literária), a partir do que explicita Leite (2008, p. 22) “para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática da expressão livre”.

Diante disso, coube-nos pensar em um processo de avaliação formadora, pois acreditamos que a atribuição de notas por meio do método comparativo e impressionista baseado na concepção de “erro” faz o professor desprezar outras competências já construídas pelos alunos, ou seja, focalizando apenas o erro “professor e aluno perdem a oportunidade de *perceberem também o que já foi aprendido*, o que já pode ser testado como competência desenvolvida” (ANTUNES, 2006, p. 165). Assim, estabelecemos alguns critérios acordados com a professora-supervisora para dar lugar a uma perspectiva mais humanizadora.

3. *Sequência didática*

No projeto titulado *Política, político, politicagem, eleições...: questões de cidadania*, fizemos um trabalho de leitura, produção textual e análise de poesias árcades; leitura e produção de tirinhas e charges; leitura, produção e análise de notícias e entrevistas. O trabalho com o panfleto foi substituído pela divulgação oral de um seminário (última atividade) feito pelos alunos da turma para parte dos estudantes do ensino médio. Foram utilizados vários recursos durante as aulas como vídeos, fotos, músicas para contextualizar o tema, porém tudo se voltava para a temática *política*. Além disso, e este foi um entre outros resultados posi-

tivos que alcançamos, conseguimos dialogar com os problemas da comunidade local.

3.1. O gênero entrevista em foco

Durante a execução do projeto, o que mais nos chamou atenção foi o engajamento dos alunos no momento no qual trabalhávamos o gênero entrevista. Após o trabalho com a notícia (e não notícia) e o conhecimento, por parte deles, de alguns problemas do município, mais especificamente os do bairro onde residiam, os discentes foram estimulados a entender e propor soluções para alguns problemas procurando os responsáveis por estas.

Assim, na aula sobre entrevista, tomada por nós como um evento comunicativo e não uma forma linguística, na verdade, uma variedade de eventos possíveis que manifesta estilos e intenções diversas (HOFFNAGEL, 2005), procuramos saber se eles já haviam produzido alguma ou tinham o hábito de assistir a programas televisivos cuja ênfase fosse dada a esse gênero. A maioria respondeu negativamente e só uma aluna disse já ter realizado uma entrevista, certa vez, para um trabalho em sua igreja.

Organizamos as cadeiras em semicírculo e colocamos um vídeo da apresentadora Maria Gabriela entrevistando em seu programa o ex-deputado José Dirceu⁹⁵. Em seguida, fizemos um breve comentário acerca do que se tratava naquela entrevista, o “mensalão”, (a maioria era ainda criança quando surgiu o escândalo, associado à figura do entrevistado) e a composição do cenário, postura, etc. Em seguida, entregamos uma ficha contendo uma entrevista retirada de um jornal *on-line*. Preferimos usar apenas uma, por causa do tempo de que dispúnhamos, e então propusemos sua leitura.

A seguir, perguntamos aos discentes quais as diferenças entre a entrevista televisiva e aquela feita em jornal, fazendo alguns questionamentos sobre as características discursivas do gênero, como a autoria (quem geralmente escreve esse tipo de gênero), as intenções do autor, onde, quando, como etc.

Nesse momento, eles começaram a apontar alguns aspectos, os quais escrevíamos no quadro e passamos a enumerar as características do

⁹⁵ Link: http://www.youtube.com/watch?v=_Sg1njghVU0.

gênero em estudo. Ressaltamos a importância da entrevista enquanto uma das maneiras de veicular opinião (ou opiniões) de modo mais formal; comentamos sobre a relação entrevistador-entrevistado; o tratamento do entrevistador para com o entrevistado; o roteiro de entrevista etc.

Na aula seguinte, já que estavam conscientes das características de uma entrevista, confeccionamos uma ficha cujo conteúdo baseava-se em um resumo da última aula e algumas sugestões ao pôr em prática a função de entrevistador. Fizemos isso, pois nossa intenção era propor a criação de uma entrevista a partir dos conhecimentos adquiridos por eles. Estudamos o conteúdo da ficha e muitos se mostraram empolgados em querer entrevistar alguém.

A primeira tarefa, antes de elaborarem um roteiro de entrevista, foi o sorteio feito por nós, estagiários, contendo 4 subtemas: política e educação; política e empregos; política e saneamento básico; política e saúde. Dividimos a turma em 4 grupos e cada um ficou responsável por criar questões relativas ao seu tema para fazê-las a alguém escolhido por eles mesmos, desde que fosse uma figura política de destaque. Em seguida, começaram a escrever as perguntas e tirarem dúvidas conosco quanto à escrita ou pertinência de uma ou outra ideia. Porém, deixamos que eles produzissem sem fazermos muitas interferências.

Preparadas as perguntas, alguns alunos nos questionaram acerca do entrevistado e nós demos algumas sugestões. Conquanto tenhamos feito isso, eles nos surpreenderam e foram muito mais além do previsto. O grupo responsável por *política e saneamento básico* conseguiu entrevistar a engenheira responsável pela organização do saneamento básico no município de Camaragibe; outro, com *política e saúde*, entrevistou uma médica do posto de saúde da comunidade; outro, responsável por *política e educação*, entrevistou uma vereadora; e o responsável por política e empregos, um microempresário, possível candidato a vereador do município. Buscamos, a partir das orientações de Schneuwly e Dolz (2010, p. 69),

colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

A transcrição da entrevista foi a etapa que causou maior trabalho, pois os discentes não estavam habituados a essa prática. Mas fomos conduzindo-os pouco a pouco e conseguiram transcrever uma síntese das falas dos entrevistados, ressaltando os aspectos mais importantes. E depois

lhes dissemos que o fruto desse trabalho poderia ser apresentado em um seminário. Logicamente, a maioria reclamou por se tratar de uma exposição oral, mas conseguiu posteriormente compreender a “sugestão” (o seminário já estava previsto no projeto didático). Com isso, tentamos percorrer o caminho inverso do tradicional docente reprodutor de conhecimento, levando o aluno à reflexão, adotando uma postura pedagógica que permitisse a construção de ideias e conhecimentos pelo aluno. Segundo Furlani (1990, p. 42)

A transmissão de informações é o exercício da autoridade na forma tradicional, na qual o professor possui o saber e a posição hierárquica; os conteúdos são vistos como completos, acabados; o papel do aluno é o de ouvir e memorizar o que é transmitido, independentemente das suas experiências, necessidades e do que pode efetivamente realizar.

Em relação à análise linguística, esta nos requereu maior tempo, pois havia muitos aspectos importantes a serem observados. Recolhemos os textos dos alunos em uma aula para fazermos algumas marcações acerca de alguns “equivocos” e na seguinte os divulgamos para eles. Solicitamos que trocassem as entrevistas e que cada representante de um grupo lesse para os outros. Feito isso, cada grupo recolheu seu texto e começamos a analisar a adequação dos pronomes, pontuação, nível de linguagem, marcadores conversacionais usados, alguns operadores argumentativos e suas implicações semânticas. Posteriormente, aconselhamos a reescrita do texto em conjunto.

Tentamos, de certo modo, fazê-los entender que

produzir um texto escrito [...] não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Com isso, buscamos conscientizá-los também da importância do ato de produção textual, não como um exercício de cópia, mas sim uma reflexão sobre a própria escrita. E, como as entrevistas foram utilizadas na forma de divulgação, no seminário final (ponto culminante do projeto), buscamos socializar essa produção com os demais alunos do ensino médio.

Portanto, além fazer os alunos atentarem para os problemas que apenas cerceiam a comunidade local, o trabalho com o gênero entrevista lhes deu oportunidade de discutirem e buscarem respostas para esses entaves.

4. Considerações finais

O trabalho com sequências didáticas de língua portuguesa proporciona um aprendizado enriquecedor, significativo ao suscitar práticas de letramento por meio de conteúdos articulados entre si e com a realidade social dos alunos. Tomando o gênero como ponto de partida para reflexões conscientes sobre o uso da linguagem nos mais variados contextos, com atividades de leitura crítica, produção de textos orais e escritos e análise reflexiva de fenômenos da língua/linguagem, pode-se construir um espaço de produção de sujeitos influentes no meio em que vivem.

A partir do uso da entrevista como um dos meios para assegurar um trabalho efetivo com a língua/linguagem e, quiçá, florescer uma consciência cidadã, pudemos notar o quanto o gênero carrega consigo uma capacidade discursiva ininterrupta no fluxo da linguagem. Ele faz parte da vida de todo ser humano antes deste chegar à escola. E são estas práticas, além dos muros da escola, que precisamos sentir e ouvir, pois é nelas que os alunos estão inseridos a maior parte de suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio (Orgs.). Trad. e adapt. Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 61-78.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez, 1990.

KOCH, I.G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2008, p. 17-25.

GERALDI, J. W. (Org.). Unidades básicas do ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008b, p. 59-79.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, A. Paiva; MACHADO, A. R. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LIMA, A.; ZORAYA, C. Corrigir ou avaliar redações: uma prática (im)positiva. In: XAVIER, A. C. (Org.). *O texto na escola: produção, leitura e avaliação*. Recife: Ed. do Autor, 2007.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 19-34.

SILVA, E. T. da. A leitura no contexto escolar. *Série Ideias*, n. 5. São Paulo: FDE, 1988, p. 63-70. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf>. Acesso em: 10-05-2010.

SUASSUNA, L.; COELHO, W. E.; MELO, I. F. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SUBSTANTIVOS: DESCRIÇÃO EM GRAMÁTICAS DO SÉCULO XX

Leonardo Samu (UERJ)
leonsamu@gmail.com

Se o conceito de gramática pertence ao universo grego, calcado na concepção de “arte de falar e escrever corretamente”, é natural que, saindo da Grécia, tenha obtido novas concepções em sua definição. Chegando a Roma, as primeiras gramáticas também refletiram o modelo grego, expressando uma noção de legislação do idioma, justificado como referência de uma língua, sobretudo para os povos conquistados no processo de helenização e romanização. A manutenção de um modelo fixado traria maior estabilidade do idioma, condicionando a sua perpetuação e imposição aos povos conquistados. Para a realização desta concepção descritiva da língua, houve necessidade de se criar nomenclaturas específicas (categorias) para, dentro de uma “lógica de rótulos”, explicar os fatos da língua em seu funcionamento prático.

Nestas linhas classificatórias, encontramos, nas gramáticas ocidentais, principalmente nas desenvolvidas no universo românico, uma série de nomes utilizados para dar conta dos aspectos observáveis nas línguas particulares. Especificamente em português, temos uma variada nomenclatura que, seguida de uma teorização proposta, procura auxiliar o conhecimento descritivo de uma língua. Ainda mais específico, no português do Brasil, temos, desde 1959, uma listagem legitimada (Nomenclatura Gramatical Brasileira), fruto da necessidade de homogeneização terminológica para o estudo secular da língua em terras brasileiras.

Um dos termos que figura na NGB é o denominado *substantivo*. Seu uso, presente antes mesmo da formulação desta listagem oficial, já era utilizado na tradição gramatical do século XX, como veremos, por exemplo, na gramática de Eduardo Carlos Pereira (1907) ou mesmo na clássica obra *Serões Grammaticaes*, de Ernesto Carneiro Ribeiro, publicada, na primeira edição, em 1890 (final do século XIX), já constando a utilização do termo *substantivo*, às portas do séc. XX.

A palavra *substantivo* advém do latim *substantivus*, pertencente ao mesmo campo semântico do termo também latino *substantia* com sentido de parte real ou essencial de alguma coisa. No uso das gramáticas, o termo assume o sentido de aquilo necessário à permanência material de

alguma coisa, ou seja, a palavra que nomeia (substancializa) os seres, representando, na língua, o mundo biossocial. Nesta perspectiva, o termo se aproxima ao vocábulo *nome*, com o sentido de palavra que designa pessoa, animal ou coisa. Os gramáticos romanos já utilizavam o termo *nome*, dividindo-o em *nomen substantivum* e *nomen adjectivum*. Interessante destacar que, na primeira gramática do português, publicada em 1536, de Fernão d’Oliveyra, o termo utilizado para referir-se àquilo que hoje chamamos de substantivos também é *nome*, como podemos observar na seguinte passagem da obra, quando o autor descreve as características morfológicas dos substantivos: “Os *nomes* de declinação em generos e numeros: em generos como moço.moça. e em numeros como .moço e moços. moça e moças...” (grifo nosso).

Começemos com um conceito fundamental para o substantivo. Segundo Matoso Câmara em seu *Dicionário de Linguística e Gramática*, trata-se de “Todo nome ou pronome que designa um ser, caracterizando-se na frase pela possibilidade de funcionar como sujeito ou objeto.” Observamos nesta definição que o conceito proposto parte muito mais da função do substantivo do que de sua conceituação própria, algo que geralmente prevalece nas gramáticas do século XX, como veremos adiante. A preocupação ao definir o termo substantivo é, antes de mais nada, esclarecer a sua função e/ou sua relação seja com a sintaxe (como vemos na definição de Matoso Câmara), seja com a morfologia. Na definição de Câmara, esta relação com a morfologia pode ser notada quando o autor assim descreve: “O nome substantivo pode ser, como o nome adjetivo, de tema em –o ou em –e; mas neste último caso (...) apresenta muitas vezes um feminino em –a...” Com isto, podemos observar desde já a fusão de critérios (ora sintáticos ora morfológicos) para dar conta da definição do termo em questão.

Outra possibilidade de visualização do termo *substantivo* está na *Grammatica Histórica*, de Eduardo Carlos Pereira, obra esta que, apesar de não representar o cenário de produções gramaticais normativas escolares no século XX, algo pretendido neste artigo, expressa, ainda assim, uma visão crítica a sua época em relação ao conceito proposto. Segundo o autor:

O *substantivo* tem por função taxonomica indicar os seres *reaes* ou *ficticios*, que subsistem por si, como – *homem, alma, anjo, sereia*, e são, neste caso, *concretos*; e, por *extensão*, os seres *imaginários* ou *abstractos* que não subsistem por si, mas existem como qualidades nos seres *reaes*, como *branca, amizade, rapidez*. O subst. *ficticio*, como *sereia, duende*, suscita no espírito a realidade fictícia de um ser *fabuloso*. Não pertence á classe dos *imaginá-*

rios-abstractos, mas á dos *imaginarios-reaes* ou *concretos*. Do ponto de vista de sua natureza temos, pois, trez classes de substantivos: *concretos*, *abstractos* e *concretos-ficticios*.

A presente citação aparece na obra do autor como definição inicial do termo substantivo. Notamos, com isso, uma preocupação em demonstrar as (sub)classificações observáveis na descrição dos substantivos, deixando de lado, mais uma vez, a genuína definição do termo. Para tanto, o autor prefere partir não da explicação daquilo que vem a ser um substantivo, mas sim especificar as suas ramificações classificatórias (tipos) na tentativa de explicitar sua conceituação.

Observando os conceitos até aqui apresentados sobre o termo *substantivo*, podemos concluir que sua definição está diretamente relacionada à necessidade de descrever uma língua, seja tanto para estudo científico ou mesmo para fins pedagógicos. Ainda que haja em nossa sociedade concepções diferentes para o termo *gramática*, devemos nos atentar para o seu formato mais socialmente conhecido e fixado, ou seja, a gramática prescritiva ou normativa, voltada ao ensino de uma língua.

Partindo do conceito de gramática descritiva, voltada à sistematização e explicação do funcionamento de uma língua em suas expressões cotidianas, chegamos ao conceito de gramática normativa. Seguindo a própria sugestão do termo, normatizar significa padronizar, ou seja, tornar “homogêneo” um modelo enquanto forma padrão. De onde viria este padrão é fruto de complexa discussão teórica ainda hoje, pois, se no passado o referencial para a língua normatizada era a língua produzida (ou estabelecida) nas produções literárias canônicas, com o advento da modernidade, entretanto, novas formas de uso passam a vigorar na sociedade, o que sugere novas referências para uma língua padrão. Mesmo nesta complexidade de “novas formas”, pensar sobre uma gramática padrão sugere a existência de um modelo de língua fixado. O ensino deste modelo padrão, após descrito, torna-se material das gramáticas prescritivas que, como afirmado anteriormente, volta-se às questões de ensino a partir de sua função normativa. Ensinar esta gramática é favorecer ao seu aprendiz um domínio de língua mais apurado, normalmente associado a um repertório mais sofisticado de um idioma. Nesta perspectiva, pensar sobre qualquer produção gramatical é, antes de mais nada, associá-la à prática pedagógica, o que sugere, para tanto, a necessidade de descrever uma língua em unidades específicas (talvez com a intenção de facilitar sua compreensão) com vista à sedimentação de seu modelo por parte daqueles que o desejam automatizar.

Dentre as gramáticas surgidas no início do século XX e voltadas à normatização/prescrição da língua, temos a referencial produção de Eduardo Carlos Pereira, denominada *Gramática Expositiva*. Publicada em primeira edição no ano de 1907, esta obra contou com um extenso número de edições que ultrapassa a septuagésima, sendo, talvez, a de maior publicação no Brasil. Seu conteúdo revela, à época, uma intensa maturidade do autor no trato da língua portuguesa, o que poderia justificar o extremo sucesso de sua gramática.

Nascido em 08/11/1855, em Minas Gerais, Eduardo Carlos Pereira pode contar com a figura materna para lhe apresentar as primeiras letras. Mais tardiamente, converte-se à fé presbiteriana e incorpora todo o modelo de vida protestante do fim do século XIX, culminando, inclusive, com sua ordenação a pastor (02/09/1881). Com uma sólida formação teológica, influenciado por toda concepção de mundo trazida pelos missionários norte-americanos, é provável que, com o contato estrangeiro, tenha se apropriado do modelo educacional proposto pelas comunidades protestantes estrangeiras e, quem sabe, até em sua influência no conhecimento linguístico. Em sua biografia encontramos, além do envolvimento nas questões teológicas de seu tempo, uma presença marcante na educação brasileira, principalmente com a publicação de suas gramáticas no universo nacional. Além disso, sua participação no cenário escolar foi de extrema relevância, pois ocupara desde 1877 a cadeira de latim e português na escola americana, atualmente universidade Mackenzie. Posteriormente, ocupou o recém-criado cargo de professor público da cadeira de português no ginásio de São Paulo, tendo exercido o magistério até a sua morte, em 1923.

Seguindo um padrão bastante comum na metodologia das gramáticas de língua portuguesa, Eduardo Carlos Pereira abre o capítulo referente aos substantivos dando-nos uma definição um tanto superficial. Segundo o autor, “Substantivo é a palavra que nomeamos seres animados ou inanimados, por ex.: Paulo, mulher, leão, árvore, alma, anjo, rei.” Podemos observar que esta definição mais se assemelha à função de um substantivo do que a sua real conceituação. Na tentativa de melhor explicar o conceito proposto, traz o autor a seguinte consideração:

Devemos distinguir no substantivo a *compreensão* e a *extensão*. *Compreensão* são os caracteres distintivos do *ser* nomeado pelo substantivo; *extensão* são todos os *seres* abrangidos nessa *compreensão*. Assim a *compreensão* do substantivo *animal* são os caracteres que constituem o animal, isto é um organismo vivo, movendo-se por si; e *extensão* são todos os seres designados por este termo. Quanto maior for a *compreensão* de um substantivo, tanto menor

será sua *extensão*. *Cavalo* tem maior compreensão do que *animal*, pois, além dos caracteres do animal, tem mais os que constituem a sua espécie; por isso tem menor extensão do que *animal*, abrange menor número de indivíduos.

Notamos nas considerações do autor a utilização de uma terminologia bastante própria para diferenciar tipos de substantivo (naquilo que tradicionalmente denominamos comum e próprio?) quando, na realidade, parece querer diferenciar tipos de seres. Para ele, *compreensão* seria a capacidade de identificar a classe de um ser (*animal*), enquanto *extensão* seria a referência a um ser específico dentro de uma classe (*cavalo*). Esta nomenclatura, associada à explicação do autor, pode ser encontrada também na clássica obra *Serões grammaticaes ou nova grammatica portugueza*, de Ernesto Carneiro Ribeiro. Em sua sexta edição, publicada em 1956, encontramos uma explicação um tanto semelhante à definição de Eduardo Carlos Pereira:

Compreensão de *um substantivo* é a totalidade das ideias parciais que se encerram na ideia total que o nome exprime; é o conjuncto dos attributos que o caracterizam; extensão é o número de indivíduos a que se applica o *nome*. (...) Do mesmo modo o nome *planta* tem mais extensão que *arvore*, *arvore* mais *extensão* que *cajueiro*, este mais extensão que *cajueiro bravo*, tendo, ao revez disso, o último desses nomes mais *compreensão* que o penultimo, este mais que o antepenultimo, este mais que o primeiro.

Ainda que o conceito de substantivo tenha ficado claro ou não na gramática de Eduardo Carlos Pereira, deixa o autor as questões relacionadas à definição do termo para prosseguir nas classificações deste elemento gramatical. Segundo ele, o substantivo pode ser dividido em: concreto e abstrato; próprio e comum; primitivo e derivado, e coletivo. No referente à terminologia adotada, percebemos que o autor utiliza termos que hoje são para nós vulgarizados, fruto certamente da NGB que, à época de Eduardo Carlos Pereira, simplesmente não existia.

Para o autor, *substantivos concretos*, também designados por *real*, são aqueles que expressam "...o ser subsistente por si só, como: - homem, alma, anjo, rei." Ainda dentro da classificação dos concretos, o autor descreve uma subdivisão, considerando a existência de substantivos concretos fictícios entendidos como "...sêres, os quais, não tendo existência real, afiguram-se-nos existirem por si só, como - Júpiter, Vênus, lobisomem, sereia." Em relação aos *substantivos abstratos*, denomina-os também por *imaginários*, nomenclatura esta bastante específica. Para ele, seriam os "...sêres ideais ou imaginários, não subsistentes por si só, ou meras qualidades abstraídas dos seres concretos, tais como: justiça, amos, ira, ligeireza, atenção."

Na continuidade de sua descrição, Eduardo Carlos Pereira propõe a divisão dos substantivos em próprio e comum, este último também designado por apelativo. Com uma definição bastante semelhante aos conceitos propostos para estes termos nas gramáticas modernas, destaca-se, entretanto, a preocupação do autor em descrever, neste momento, os denominados patronímicos, algo não muito comum nas gramáticas da segunda metade do século XX. Na realidade, encontramos algo semelhante na clássica produção de Antenor Nascentes, *O Idioma Nacional* que, mesmo não sendo considerada uma gramática, figurou durante longo tempo como referência para o estudo da língua portuguesa em nível escolar. Em sua segunda edição, publicada em 1941, Nascente também aborda a questão dos patronímicos, considerados na subdivisão dos chamados substantivos próprios. Segundo ele:

Cada povo tem seu modo especial de formar os nomes completos das pessoas. Nos primórdios, o povo português, do qual descendemos, distinguia na classe média e na fidalga os indivíduos juntando um sobrenome derivado do nome do pai, o patronímico. Assim, *Afonso*, filho de *Henrique*, chamava-se *Afonso Henriques*; *Álvaro*, filho de *Rodrigo*, chamava-se *Álvaro Rodrigues*. Como o tempo, o patronímico foi perdendo o valor, de modo que, hoje, só excepcionalmente e por acaso se aplicará com o rigor primitivo. Os *Rodrigues* não são filhos de nenhum *Rodrigo* nem os *Fernandes* de nenhum *Fernando*.

A citação não para por aí. O autor utiliza mais algumas páginas de sua obra para tratar do assunto, deixando pouco espaço para analisar os tipos clássicos de substantivos (simples, composto, concreto, abstrato etc.). Neste ponto, observamos que Nascente e Eduardo Carlos Pereira se aproximam. Isto se dá já que, pensando no aspecto temporal, ambos se inserem na primeira metade do século XX, representando, portanto, todo o universo de valores típicos da época, tais como a formação dos nomes próprios e seus respectivos sobrenomes, na tentativa de demonstrar de que maneira os substantivos próprios são formados em uma sociedade que valorizava este tipo de conhecimento, sobretudo no trato valores familiares.

No tratamento dado aos chamados substantivos coletivos, Eduardo Carlos Pereira descreve-os como *gerais* aqueles que abrangem a totalidade dos seres de uma coleção (ex.: exército) ou *partitivo* aqueles que abrangem apenas parte desses seres (ex.: batalhão). Há ainda os *coletivos determinados*, indicando um número certo de indivíduos que constituem uma coleção (ex.: mês, semana) e os *coletivos indeterminados*, com indicação a um número incerto (ex.: exército, multidão). Este tipo de descrição pode ser encontrado mais uma vez nas obras já citadas de Ernesto

Carneiro Ribeiro e Antenor Nascente, o que demonstra ter sido uma classificação bastante comum na primeira metade do século XX.

Comparando as produções gramaticais da primeira e da segunda metade do século XX, observamos algumas tendências na evolução do pensamento linguístico da época. A partir de 1959, como já citado neste trabalho, os gramáticos puderam contar com uma terminologia mais homogeneizada, referenciada por documento próprio que não obrigava, mas apenas recomendava seu uso na descrição e ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras. Com isto, autores como Rocha Lima e Celso Cunha puderam desenvolver produções descritivas da língua em gramáticas voltadas a uma terminologia mais padronizada. Esta diferença pode explicar, em partes, o comportamento de muitos gramáticos nacionais, anteriores ao projeto NGB que, ao desenvolver estudo descritivo da língua, utilizavam ora termos sedimentados pela tradição, ora termos provenientes de suas respectivas criações individuais.

Na linha terminológica da NGB, encontramos a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Celso Ferreira da Cunha, publicada em primeira edição no ano de 1972. Participante da comissão responsável pela elaboração da Nomenclatura gramatical brasileira, pode ele mesmo contar com uma terminologia própria à elaboração de sua gramática, algo percebido na leitura de sua obra. Pesquisador de grande gabarito, contribuiu enormemente para tornar o conhecimento descritivo da língua acessível às esferas escolares. Na apresentação de sua gramática, assim declara:

Esta gramática foi redigida com a finalidade principal de tornar-se um útil instrumento didático em mãos dos alunos da Escola Média e daqueles que, não tendo podido fazer estudos regulares, desejam adquirir um maior domínio dos recursos do idioma.

Ainda quanto à NGB, informa o mestre em sua gramática:

Quanto à terminologia, seguimos a Nomenclatura Gramatical Brasileira nos assuntos de que ela cuidou, por serem patentes as inúmeras vantagens de uma terminologia unificada para o ensino da língua no 1º e no 2º graus. Como, porém, há temas aqui tratados que transcendem o campo de interesse da NGB, forçoso nos foi denominá-los, e o fizemos levando em conta a adequação e a generalização dos termos.

Na sequência de gramáticas produzidas na segunda metade do século XX, temos a publicação da *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Carlos Henrique da Rocha Lima. Apesar de lançar sua primeira edição antes mesmo do advento da NGB, em suas sucessivas publicações, entretanto, notamos uma preocupação ao adequar sua descrição à

terminologia proposta. Importante destacar que o próprio Rocha Lima também participara da comissão instituída para a simplificação e unificação da nomenclatura gramatical brasileira. Além desta participação, pode este autor colaborar com intensa produção ao estudo da língua portuguesa, fruto, certamente, de sua longa carreira no ensino público, especificamente no Colégio Pedro II. De seu trabalho, ficaram, no prefácio de sua gramática, os elogios de Serafim da Silva Neto a respeito desta obra: “Pelas substanciosas páginas de Rocha Lima perpassam (ainda que discretamente dosadas) as ideias da linguística moderna, ideias fecundas que renovaram muitas das teorias gramaticais”.

Nesta visão “moderna” de descrição do português, Rocha Lima assim descreve os substantivos: “...palavra com que nomeamos os seres em geral, e as qualidades, ações, ou estados, considerados em si mesmos, independente dos seres com que se relacionam”. Imediatamente após a esta definição, o autor inicia a descrição dos tipos de substantivos, elencando-os, primeiramente, na classificação de concreto e abstrato. A definição proposta por Celso Cunha não demonstra muita diferença em relação à de Rocha Lima, chamando apenas a atenção ao fato de privilegiar o aspecto funcional do termo substantivo. Segundo Celso Cunha:

Do ponto de vista funcional, o substantivo é a palavra que serve, privativamente, de núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva. Qualquer palavra de outra classe que desempenhe uma dessas funções equivalerá forçosamente a um substantivo (pronomes substantivos, numeral ou outra palavra substantivada).

Notamos, nesta definição, que, na tentativa de melhor explicar o significado do termo, o autor lança mão de critérios funcionais, neste caso, sintáticos, para expor uma melhor conceituação. Se realmente a proposta é, como visto anteriormente, auxiliar na formação elementar de língua portuguesa na prática escolar, utilizar critérios diferenciados para elucidar um conceito na realidade pode provocar maiores complicações, visto que, se refletirmos com mais apuro, para um iniciante no contato com a descrição da língua seria necessário, antes mesmo da compreensão do termo substantivo, ser experimentado em conceitos como objeto direto, agente da passiva ou núcleo o sujeito.

Com referência à distinção substantivos concretos e abstratos, Celso Cunha opta por considerar concreto os “...que designam os seres propriamente ditos, isto é, os nomes de pessoas, animais, vegetais, lugares e coisas.” Rocha Lima nos oferece uma complementação à definição, considerando que, para ser concreto, basta que o ser tenha existência in-

dependente ou mesmo que o nosso pensamento tenha consciência de tratar-se de um ser autônomo, sendo real ou não, material ou espiritual. Já quanto aos abstratos, ambos convergem em uma única definição: substantivos que representam ações, qualidades ou estados.

A convergência entre os dois autores acontece também na definição dos chamados substantivos comuns e próprios. Em ambos, a conceituação dos termos é sucinta e objetiva. Desta forma, entende-se por *comum* os seres que representam uma totalidade, enquanto *próprio* os seres determinados da espécie. Chama-nos a atenção o fato de Rocha Lima, ao trabalhar estes conceitos, fazer uso do termo *extensão*, utilizado também por Eduardo Carlos Pereira, na tentativa de melhor (?) explicar a sua descrição. Segundo ele, “Os substantivos podem ser de extensão diferente...”. Partindo desta declaração, chega o autor às diferenciações propostas.

No referente aos substantivos coletivos, Celso Cunha nos apresenta uma definição bastante simples ao considerar que “...são os substantivos comuns que, no singular, designam um conjunto de seres ou coisas da mesma espécie.” Sem apresentar ramificações do conceito, este autor trabalha na mesma linha terminológica recomendada pela NGB, algo diferente da proposta de Rocha Lima. Para ele, os coletivos podem ser subdivididos em indeterminados, sendo gerais ou partitivos ou determinados, sendo numéricos ou especiais. Interessante destacar que a utilização deste critério e desta terminologia pode ser encontrada também na gramática de Eduardo Carlos Pereira, assim como em Antenor Nascente e Ernesto Carneiro Ribeiro, o que demonstra certa aproximação do autor à tradição gramatical do início do século XX. Com exemplos inclusive semelhantes ao proposto por Eduardo Carlos Pereira, assim define Rocha Lima:

Os *indeterminados* não aludem à quantidade dos seres da coleção. Dizem-se *gerais*, se expressa um todo; exemplo: *exército*, que é a totalidade dos militares integrantes dessa Força Armada. E *partitivos*, se expressam uma parte de um todo; exemplo: *batalhão*, que é uma parte do exército. Os *determinados*, ao contrário, aludem ou à quantidade, ou à qualidade dos seres da coleção. Se à primeira, chamam-se *numéricos*, exemplos: *par, casal, terno, dúzia, dezena, grossa, centena, milheiro*. Se à segunda, *especiais*. Quando se diz, por exemplo, *cardume*, já se sabe que é um agrupamento de peixes.

Ainda que a gramática de Eduardo Carlos Pereira, já na apresentação dos substantivos, considere a subclassificação em simples e composto, pudemos observar uma maneira um tanto diferente de expor o problema em gramáticas como de Celso Cunha e Rocha Lima. Neste úl-

timo notamos que a classificação proposta, inclusive pela NGB, não se fez presente na análise do autor. Já para Celso Cunha, falta uma definição de substantivos simples. Por outro lado, o autor admite a existência dos substantivos compostos, sem, contudo, oferecer-nos uma conceituação do termo.

Pudemos perceber que, na tradição gramatical do século XX, foram diversificadas as formas de apresentação do substantivo e seus tipos, sem que houvesse uma variada possibilidade de descrição deste termo gramatical. Com isto, é notável a linearidade seguida pelos gramáticos na construção de seu pensamento descritivo, muitas das vezes segmentados por um modelo já legitimado na tradição descritiva do português no Brasil, independente ou não da existência da NGB. Este fato ratifica a existência de um padrão bastante regular seja na utilização de uma terminologia comum ou mesmo na realização de uma descrição semelhante, o que torna convergente a produção gramatical no século XX. Mesmo com a presença de diversos gramáticos no cenário do século passado, não temos, contudo, uma diversidade tão extensa de descrições do português ao menos no âmbito dos substantivos e seus tipos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1980.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1948.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva: curso superior*. 72. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1948.

_____. *Grammatica histórica*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1915.

_____. *Serões gramaticas ou nova grammatica portugueza*. Salvador: Progresso, 1956.

RIBEIRO, Manoel Pinto. *Gramática aplicada da língua portuguesa*. 18. ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2009.

SILVEIRA, Olmar Guterres da. *A grammatica de Fernão d'Oliveira*. Rio de Janeiro: tese de concurso, 1954.

TERESINHA E TEREZINHA DE JESUS: CONFRONTOS

Marcia Antonia Guedes Molina (UNISA/USP)

maguemol@yahoo.com.br

Angélica Lino dos Santos Moriconi (UNISA/USP)

angel.moriconi@gmail.com

Nosso objetivo neste trabalho é o de cotejar a letra da canção “Teresinha”, de Chico Buarque de Holanda, com a cantiga popular “Terezinha de Jesus”, de autoria desconhecida, à luz da linguística textual, avaliando os intertextos constantes nas obras, como recursos retórico-estilísticos. Sabemos por Bakhtin (2006) que nenhuma palavra é neutra, mas perpassada por outras que lhe foram anteriores no tempo, assim, apontaremos no texto fundador e no criado as instâncias de intersecção, buscando inferir sua função. Kock, Fávero e Marcuschi, da linguística textual; e Monteiro e Cândido, da estilística, constituirão nosso aporte teórico.

1. *Palavras iniciais*

A palavra texto, etimologicamente, quer dizer *tecido*, ou seja, trata-se de uma trama onde se devem *enredar* as palavras.

A linguística do discurso procura estudar os textos como “manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (KOCK, 1997, p. 11), entendendo-os numa situação interacionista.

Para Val (1999, p. 3), texto (escrito ou falado) é a “unidade linguística comunicativa básica” utilizada pelos falantes de uma língua para se comunicarem e será bem compreendido quando comportar três aspectos fundamentais: o pragmático (atuação informacional e comunicativa), o semântico-conceitual (relacionado à compreensão, à cognição, portanto, à coerência) e o formal (de sua organização, ou seja, de sua coesão). Assim, pode ser compreendido como uma unidade de sentido que depende de uma série de fatores, ligados tanto à coerência quanto à coesão.

Por outro lado, discurso é mais abrangente e, de acordo com a análise do discurso de linha francesa, é entendido como “o espaço em que emergem as significações” (BRANDÃO, s/d, p. 35). Mas, o que comporta essa significação? Primeiramente, temos de entender que o dis-

curso de que tratamos se faz na e pela língua, ou seja, as significações serão observadas em sua formação discursiva, somadas às suas condições de produção, norteadas pela sua formação ideológica. Atravessado, portanto por vários outros discursos.

Dessa forma, a noção de discurso pode ser vista como múltipla e analisá-lo é, de acordo com Foucault (1986, p. 187), “fazer desaparecer e reaparecer as contradições é mostrar o jogo que jogam entre si; é manifestar como pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência.” Isto quer dizer que analisar um discurso é buscar esses elementos de dispersão, os diversos discursos que comporta, os textos que com ele dialogam.

Kristeva (1974, p. 64) ensina que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, é “absorção e transformação de um outro texto”, ou seja, como falou Bakhtin (1922) nenhum discurso é neutro, é sempre formado por outros que lhe foram anteriores no tempo, pois produzido por um sujeito descentrado, assumindo diferentes vozes sociais, que o tornam um sujeito histórico e ideológico.

Fiorin (2003, p. 32) ensina: “A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”, apontando três processos: a citação, a alusão e a estilização.

Para Brandão (*op. cit.*, p. 76) há dois tipos de intertextualidade: uma interna, na qual um “discurso se define por sua relação com o discurso do mesmo campo, podendo divergir ou apresentar enunciados semanticamente vizinhos aos que autoriza sua formação discursiva”; e uma externa, “na qual o discurso define uma certa relação com outros campos”, comungando com Kock (1986, p. 39) que também destaca a possibilidade de se observar a intertextualidade de duas maneiras: em sentido amplo, que ocorre *implicitamente*, ou seja, a identificação dos textos em diálogo é conseguida por meio de atenta observação por parte do leitor, porque o novo texto mantém alguns aspectos, tanto formais quanto de sentido, dos originais; em sentido estrito, que pode aparecer tanto *implicitamente* – por meio da *divulgação* de sua ideologia e retórica – quanto *explicitamente* – por meio da revelação direta do texto do qual se origina.

Sant’Anna (1988) aponta diferentes maneiras de a intertextualidade ocorrer: a paródia, a paráfrase, a estilização e a apropriação. Para este trabalho adotaremos essa proposta, sobre a qual discorreremos a seguir:

1.1. Paródia

Sant'Anna (*op. cit.*, p. 31) informa que a paródia tem uma função catártica, funcionando como contraponto com os momentos de muita dramaticidade. Além disso, o texto parodístico faz uma reapresentação “daquilo que havia sido recalcado. Uma nova e diferente maneira de ler o convencional. É um processo de liberação do discurso. Uma tomada de consciência crítica”.

Parodia-se um texto para negá-lo, já que a linguagem nesse tipo de produção é dupla, as vozes que dialogam nos dois discursos se cruzam tanto horizontal (produtor x receptor), quanto verticalmente (texto x contexto) (FÁVERO, 1999, p. 53).

1.2. Paráfrase

Sant'Anna (*op. cit.*, p. 17) afirma que o termo *para-phrasis* (que já no grego significava continuidade ou repetição de uma sentença) pode ser considerado, grosso modo, uma reafirmação, por meio de outras palavras, do mesmo sentido de uma obra escrita, ou seja, pode-se considerar a paráfrase a tradução ou a transcrição de um texto primitivo.

Nesse sentido, Derrida (2002, p. 62) ensina que o tradutor deve resgatar, *absolver*, *resolver* o texto original e quando “cria” é como um pintor que “copia” seu “modelo”. Benjamin (1996, p. 108) disse que “a natureza engendra semelhanças”, bastando para entender isso, pensar-se na mímica.

Portanto, diferentemente da paródia, a paráfrase é a *frase paralela*, ou seja, uma releitura do original. Se na primeira temos a ruptura, a crítica sutil; na segunda ficamos à frente de uma releitura, de uma reprodução.

1.3. Estilização

Sant'Anna (*op. cit.*) define estilização, uma forma de tomar aquele estilo de outrem, estabelecendo um *desvio* tolerável, produzindo um meio do caminho entre a paródia e a paráfrase.

Para Fiorin (*op. cit.*),

A estilização é a reprodução do conjunto dos procedimentos do “discurso de outrem”, isto é, do estilo de outrem.

Estilos devem ser entendidos aqui como o conjunto das recorrências formais tanto no plano da expressão quanto no plano do conteúdo (manifestado, é claro) que produzem um efeito de sentido de individualização. (BERTRAND, 1985, p. 412)

Esclarece ainda Fiorin, que a estilização pode ser polêmica ou contratual. Entendemos que estilização, em sentido *stritus*, pode ser uma forma de alusão já que ao citar, temos uma menção ao discurso de outrem, de maneira indireta, ou seja, por meio da utilização do estilo do texto de origem.

1.4. Apropriação

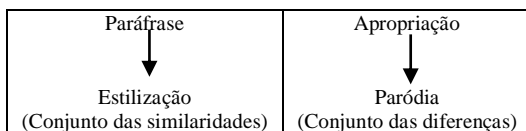
Sant'Anna (*op. cit.*) ensina que essa forma de intertexto é bastante recente na crítica literária e chegou à literatura por meio das artes plásticas, especialmente pelas experiências dadaístas. Também conhecida como *Assemblage* (reunião, agrupamento), é muito próxima da colagem, ou seja, trata-se da reunião de materiais diversos para a composição de algo.

Embora recente seu estudo, essa técnica é, de acordo com o autor, antiquíssima, pois usa de um artifício muito conhecido na elaboração artística: o deslocamento que, por meio do desvio, provoca um estranhamento.

A apropriação pode ser de dois tipos:

- a) de primeiro grau: quando é o próprio objeto que entra em cena;
- b) de segundo grau: quando ele é representado, traduzido para um outro código.

Estudando os quatro processos intertextuais revistos acima, Sant'Anna uniu-os em dois conjuntos, chegando à seguinte correlação.



Em vista disso e percebendo o explícito diálogo entre *Terezinha de Jesus* e *Teresinha* de Caetano Veloso, resolvemos realizar esse trabalho. Queremos neste apontar “os mundos representados que já foram ditos bem antes de nós e os textos e signos que o constituíram e continuam

trazendo os traços dessa construção histórica permanente” (BRONCKART, 2003, p. 38), naquele.

Nosso aparato teórico será o da linguística textual, avaliando em especial a intertextualidade, e o da história cultural, visto que esta aborda o estudo das representações e dos imaginários, em conjunto com as práticas sociais que as produzem.

Dada, entretanto, a exiguidade do espaço, apresentaremos uma análise parcial, uma vez que nos ativemos a partes dos textos e não a sua totalidade.

2. *Análise dos textos*

A cantiga popular *Terezinha de Jesus*, que aprendemos ainda pequenos, sempre com a mesma melodia e ritmo (valsas), mas com variações de letras, dizem tratar-se de uma “charamba”, gênero originário da Ilha da Madeira que remonta ao Portugal rural e cristão do século 19. Como a maior parte das cantigas populares, não se conhece autor. Possivelmente escrita no século XIX mesmo, nela vemos narrada a história de uma personagem feminina, em terceira pessoa, que, por acidente cai e é socorrida por três cavalheiros:

Terezinha de Jesus
de uma queda foi ao chão
Acudiram (iu) três cavalheiros
Todos três (de) chapéu na mão

Quanto à ordem de chegada dos cavalheiros, podemos dizer que era aquela abençoada pela Igreja e aceita pela família:

O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão

Dada a público no musical *Ópera do Malandro*, em 1978, a Terezinha de Chico é narrada em primeira pessoa, imprimindo ao texto veracidade e proximidade. O texto tem início já com a chegada dos homens em sua vida, sem uma prévia explicação disso, como se ela estivesse ali à sua espera, como se estivessem já em seu destino:

O primeiro me chegou
Como quem vem do florista:
Trouxe um bicho de pelúcia (...)

O segundo me chegou
Como quem chega do bar:
Trouxe um litro de aguardente (...)

O terceiro me chegou
Como quem chega do nada:
Ele não me trouxe nada (...)

Lembre-mo-nos de que a peça é ambientada em um bordel e conta a história de um malandro carioca, tentando sobreviver nos anos 40, final da ditadura Vargas.

A temática retrata a malandragem brasileira no submundo da cidade do Rio de Janeiro, em especial, no bairro na Lapa da época, com suas prostitutas e pancadarias. A *Ópera do Malandro* põe em cena a rivalidade entre o contrabandista Max Overseas e Fernandes de Duran, o dono dos prostíbulos. Terezinha é a filha única de Duran que se casa com Max. O casamento é o golpe final na família Duran: o desgosto dos pais de Terezinha - e, naturalmente, a ameaça aos negócios.

O diálogo intertextual já neste início de texto é latente: as personagens têm o mesmo nome (mas com a grafia atualizada), a primeira é de Jesus e a segunda... seria da vida ?

Em Terezinha de Jesus, os homens vieram ao seu socorro:

Terezinha de Jesus
de uma queda foi ao chão
Acudiram(iu) três cavalheiros

Já em Teresinha, de Chico, muito possivelmente, para atender a seu *destino*, visto a sociedade em que vivia.

Observe-se também que, no primeiro caso, os homens foram: o pai, o irmão e o marido.

O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que Tereza deu a mão

no segundo, o primeiro homem foi o conquistador, o segundo, o malandro machista e o terceiro, aquele que a respeitou:

O primeiro me chegou
Como quem vem do florista:
Trouxe um bicho de pelúcia,
Trouxe um broche de ametista.
Me contou suas viagens

E as vantagens que ele tinha.
Me mostrou o seu relógio;
Me chamava de rainha.

O segundo me chegou
Como quem chega do bar:
Trouxe um litro de aguardente
Tão amarga de tragar.
Indagou o meu passado
E cheirou minha comida.
Vasculhou minha gaveta;
Me chamava de perdida.

O terceiro me chegou
Como quem chega do nada:
Ele não me trouxe nada,
Também nada perguntou.
Mal sei como ele se chama,
Mas entendo o que ele quer!
Se deitou na minha cama
E me chama de mulher.

A coerência textual é obtida por meio da recorrência de traços semânticos ao longo do discurso. A isso se dá o nome de isotopia. Esse fenômeno é fundamental para o receptor do texto, uma vez que oferece um plano de leitura, ou seja, orienta as virtualidades de leituras inscritas no texto.

Para a construção das personagens masculinas, os traços semânticos utilizados pelo autor são o do homem conquistador que chega com presentes, traz joias, conta vantagens para iludir e é extremamente gentil:

Trouxe um bicho de pelúcia,
Trouxe um broche de ametista.
Me contou suas viagens
E as vantagens que ele tinha.
Me mostrou o seu relógio;
Me chamava de rainha

Observe-se a construção dessa isotopia, por meio das figuras "bicho de pelúcia", "broche de ametista", "relógio", "rainha", para citar apenas algumas delas.

O estereótipo do homem malandro-machista vê-se claramente delineado nos lexemas aguardente, cheirou, vasculhou, perdida:

Trouxe um litro de aguardente
Tão amarga de tragar.
Indagou o meu passado
E cheirou minha comida.
Vasculhou minha gaveta;
Me chamava de perdida.

E a imagem do homem que chega para ficar, que não cobra, que não ilude e quer ser companheiro, também está claramente delineada, representando o sonho mesmo de toda mulher:

Ele não me trouxe nada,
Também nada perguntou.
Mal sei como ele se chama,
Mas entendo o que ele quer!
Se deitou na minha cama
E me chama de mulher.

Barthes (1981, p. 187), no fragmento “tal”, comenta: constantemente solicitado a definir o objeto amado, e sofrendo as incertezas dessa definição, o sujeito apaixonado sonha com uma sabedoria que o faria considerar o outro tal qual ele é, dispensado de todo o adjetivo. E é assim, como “tal” que ele se apresenta a ela.

Em Terezinha de Jesus, os homens lhe chegam reverenciando-a, com “chapéu na mão”

Todos três chapéu na mão

Em ambos os textos, as personagens escolhem o terceiro homem com quem passam a partilhar suas vidas:

O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão
(...)

Se deitou na minha cama
E me chama de mulher.

(...)

Há leituras do primeiro texto, Terezinha de Jesus, que apontam para uma isotopia religiosa, dizendo que ela originalmente teria sido criada em homenagem à Teresa do Menino Jesus e que somente depois que a cantiga fora transladada para o Brasil teria assumido outras cores e conotações. Nessa leitura, os três cavalheiros seriam as pessoas da Santíssima Trindade: “o pai” – (Deus), “o filho” – (Jesus) e “aquele que Tereza deu a mão” - (o Espírito Santo). Segundo essa leitura, tem sentido o singular do verbo acudir. Deus é uno e trino.

Não podemos deixar de lembrar outra questão muito importante: a cantiga, escrita no século XIX, imprime as expectativas das mulheres daquela sociedade, marcada pelo patriarcalismo: às mulheres, o destino era o casamento, para o qual deveriam preparar-se obedecendo à hierarquia familiar: ao pai, ao irmão e ao marido, posteriormente.

Mais uma vez, apontamos o diálogo entre os textos, visto que, para ambas, o destino reservado era o casamento, apesar de anos e anos separarem-nas, ainda à mulher cabia o papel de “mulher”, “esposa”.

Pelo exposto, podemos concluir que os textos se aproximam pelo processo de paráfrase... O texto de Chico recupera o da cantiga popular, caminhando ao seu lado. Recordemo-nos de que Sant’Anna (*op. cit.*, p. 17) afirma que o termo paráfrase pode ser considerado, uma reafirmação, por meio de outras palavras, do mesmo sentido de uma obra escrita, ou seja, pode-se considerar a paráfrase a tradução ou a transcrição de um texto primitivo.

Isso nos autoriza dizer que temos a mesma Tereza em ambos os textos, apenas trasladadas para épocas e contextos diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

ECO, H. *Pós-escrito a O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1999.

GUIMARÃES, E. *Articulação do texto*. São Paulo: Ática, 2004.

KOCK, I. V. *Coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCK, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KRISTEVA, J. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MAGALHÃES, R. *Técnicas de redação – a recepção e a produção de texto*. São Paulo: Editora do Brasil, [s/d.].

MINI Houaiss. Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1997.

SANT'ANNA, A. R. *Paródia, paráfrase e cia*. São Paulo: Ática, 2001.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TEXTO E PARATEXTO: POR UMA PROPOSTA EDITORIAL

Carla Ceci Rocha Fagundes (UFBA)

carlacecirf@yahoo.com.br

Rosa Borges dos Santos (UFBA)

borgesrosa66@gmail.com

1. O trabalho filológico

A filologia se caracteriza como uma ciência que se ocupa da conservação, restauração e preservação do patrimônio cultural escrito. De acordo com Auerbach (1972, p. 11), “o termo filologia tem um significado muito amplo e abrange atividades assaz diversas”. Por meio de sua principal atividade, a edição de textos, a filologia busca evidenciar uma cultura que se apresenta a partir da materialidade dos textos que recupera.

O trabalho filológico, porém, vai muito além da edição, dado o seu caráter interpretativo, no que tange a aspectos tanto culturais quanto literários. De acordo com Santos (2012, p. 19), “[A] filologia tem por objeto o texto, manuscrito, datiloscrito, digitoscrito ou impresso, oral ou escrito, tomado para investigação histórica, filológica, literária, e tantas sejam as atividades que envolvam o estudo de um texto”.

Dessa forma, para o trabalho filológico, nota-se a importância do desvelamento da vida sociocultural, sendo tal ato um passo importante para conhecer e refletir sobre a história, tendo em vista as intenções suscitadas pela pesquisa e/ou pesquisador.

O texto deixa, portanto, de ser um fim em si mesmo para se transformar em um instrumento que permite aos filólogos, e também aos diferentes estudiosos, utilizarem as conclusões e metodologias empregadas pelos críticos textuais. A inventariação, publicação e estudo de textos são um ato de preservação do patrimônio literário, linguístico e escritural de determinada comunidade e constituem obrigação de arquivistas, historiadores, e, particularmente, de filólogos, face às gerações vindouras, no sentido de perpetuar a memória coletiva, histórica, literária e linguística de um povo (SANTOS, 2012, p. 20).

2. Edição crítica e paratexto

No âmbito da filologia, a crítica textual é responsável por um importante trabalho de mediação, que visa oferecer ao público possíveis leituras e edições dos textos estudados. Desse modo, a filologia se caracte-

riza como sendo transdisciplinar, visto que, para sua prática, os diálogos com áreas afins fazem-se apropriados para o exercício de edição e para o estudo de textos, recorrendo-se a um vasto número de conhecimentos, que ultrapassam o campo da edição crítica (CAMBRAIA, 2005). Faz-se necessário, por exemplo, o trânsito por áreas como a história e a arquivística.

Sendo todo documento composto de uma visão de mundo de quem o produziu, torna-se imprescindível a realização de uma leitura filológica ativa, que “implica adentrar no processo da linguagem já em funcionamento nas palavras e fazer com que revele o que pode estar oculto, incompleto, mascarado ou distorcido em qualquer texto que posamos ter diante de nós” (SAID, 2007, p. 82-83).

Portanto, ao fazer a leitura dos documentos, pode-se verificar como se concebem os diálogos existentes entre cultura, ideologia e história nas produções textuais (CÔROA; SOUZA, 2012). Nota-se, assim, a postura autônoma que deve assumir o Crítico Textual diante de seu trabalho, pois este não consiste em um mero preparador de textos (PICCHIO, 1979).

O filólogo sabe desde o início que o seu estatuto é o de crítico, pois nenhuma constituição textual, nenhuma emenda seriam possíveis fora ou antes de uma compreensão total, de uma interpretação no sentido mais amplo e preciso do termo (PICCHIO, 1979, p. 211-212).

Dessa forma, compreende-se que a edição crítica de textos envolve não somente a subjetividade do filólogo, mas também o aprofundamento de conhecimentos quanto ao autor e à época do texto estudado, visando oferecer garantias de uma interpretação confiável.

Tendo em vista tal responsabilidade e a necessidade da elaboração de edições cuidadosas, levando-se em consideração as especificidades concernentes a cada texto, o crítico textual, ao realizar o seu trabalho, recorrerá a diversos materiais que possam ser recolhidos, servindo para compor o estudo do contexto em que se insere a obra e fornecendo possibilidades para as suas intervenções e decisões críticas. Para tanto, os paratextos se constituem em importantes elementos, auxiliares à interpretação, ao estudo e à edição.

3. *Por uma relação entre texto e paratexto*

O termo paratexto foi cunhado primeiramente por Gérard Genette, em 1989, e, desde então, passou a ser relacionado a todo material que acompanha o texto, tido como principal, configurando-se, portanto, como um auxílio à leitura e à interpretação de um texto. A paratextualidade, consoante Genette (2006), faria parte de um dos cinco tipos de transtextualidade, sendo formada por:

[...] título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; ilustrações; errata, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos, que fornecem ao texto um aparato (variável) e por vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor, o mais purista e o menos vocacionado à erudição externa, nem sempre pode dispor tão facilmente como desejaria e pretende (GENETTE, 2006, p. 9-10).

O paratexto, conforme assevera Genette (2006), se divide em dois grandes subconjuntos, o peritexto e o epitexto. O peritexto agrupa os paratextos previamente elaborados para o texto maior, como rascunhos, esboços, projetos diversos; e o epitexto se refere a materiais que circulam fora da obra, como entrevistas, correspondências, notícias em jornais e revistas etc.

Contudo, a relação estabelecida, anteriormente, entre texto e paratexto, nas teorias de edição, tem sido contemporaneamente questionada, pois, de acordo com Lourenço (2009), esta não compreendia a dinâmica da textualidade, conceito que sofreu uma ampliação para que, dessa forma, pudesse abarcar em sua definição diferentes materialidades textuais. Dessa forma, de acordo com McKenzie (2002, p. 31), são considerados textos:

[...] *los datos verbales, visuales, orales y numéricos en forma de mapas, impresos y música, archivos de registros sonoros, de películas, vídeos y la información computarizada; de hecho, todo desde la epigrafía a las últimas formas de discografía. No es posible ignorar el reto que suponen nuevas formas.*

Diante dessas reflexões, nota-se que, “muito mais do que peças acessórias ou circunstanciais, ou elementos de uma prática editorial, os paratextos podem constituir-se em eficientes estratégias textuais integradas à estrutura literária” (CÔROA; SOUZA, 2012, p. 146). O paratexto não deve, portanto, ser encarado como, tão somente, componente restrito ao suporte da obra literária, categoria que o afasta, conseqüentemente, da análise textual (MARTINS, 2010).

Nesse sentido, “quando se fala, portanto, em posição marginal, alude-se mais à localização gráfica do paratexto, que somente nesse aspecto pode ser considerado ‘fora’ do texto.” (MARTINS, 2010, p. 170), sendo importante destacar o seu caráter instável e polissêmico. Desse modo, compreende-se, diante de tais reflexões, que a hierarquia que, durante tanto tempo, marcou a relação entre texto e paratexto precisa ser refletida, devendo-se estabelecer entre estes uma relação que seja capaz de conferir sentido ao paratexto (LANE, 1992).

Desse modo é possível conceber o paratexto não apenas como invólucro do livro, componente de sua materialidade, mas como elemento significante da estrutura formal da obra. Na abordagem desenvolvida por Genette, o paratexto, muito mais do que acompanhar o texto, nele integra-se, não apenas por acrescentar uma informação ou propor uma interpretação, mas, sobretudo, por colocar a obra em perspectiva intertextual, conferindo-lhe uma dimensão institucional. Conforme referido anteriormente, os paratextos contribuem para a percepção do estatuto literário do texto. Pode-se afirmar que o paratexto, jogando com as convenções literárias (e editoriais), cumpre uma importante função no sentido de garantir, antes mesmo da leitura do texto, sua literariedade. Assim, o paratexto poderá constituir-se em um eficiente mecanismo de legitimação do texto literário (MARTINS, 2012, p. 170).

Percebe-se, portanto, que a posição de paratexto é configurada em função das intenções da pesquisa e do pesquisador, e que esta tem se distanciado de uma relação hierárquica, estrita, em relação ao texto, sendo importante ressaltar sua individualidade e importância, visto que é elemento participante da textualidade, defendida por McKenzie (2002).

4. *O paratexto na edição de textos teatrais*

A Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), sob a coordenação da professora Rosa Borges, possui importantes trabalhos na área da filologia e da crítica textual.

Os textos teatrais são obras que se diferenciam em relação às demais, pois, como se observa em muitos casos, são escritos por diferentes agentes (atôres sociais) e podem passar por grandes modificações, tendo em vista a adequação a situações diversas. De acordo com Santos (2012, p. 24): “O texto teatral em seu processo de produção evidencia as múltiplas relações existentes entre escrita e oralidade, sobretudo pelo fato de esse texto ser elaborado para ser encenado, apresentado em sua modalidade oral”.

Essa situação textual, investigada pela ETTC, configurou o tipo de relação ali estabelecida entre texto e paratexto, durante o processo de estudo e edição do texto teatral.

No âmbito das pesquisas com o texto teatral censurado, consideram-se as entrevistas com autores, recortes de jornal sobre as peças teatrais, certificados de censura, ou seja, tudo o que esteja entre o texto e sua periferia e que possa servir à fixação crítica do mesmo, além de esclarecer sobre o contexto sócio-histórico em que os textos teatrais, selecionados para edição, foram produzidos (CÔROA; SOUZA, 2012, p. 146).

Ainda de acordo com Côroa e Souza (2012), o acesso a tais materiais auxiliou a pesquisa do grupo, através do esclarecimento de diversas situações textuais, dentre elas destaca-se a seguinte:

A realização de entrevistas ajudou a esclarecer questões textuais atinentes ao texto *Vegetal Vigiado* [1977, 1978], de Nivalda Costa, em que a dramaturga explica a criação do termo 'pãu', que pode ser lido como 'pão', alimento, ou 'pau', instrumento de repressão, fazendo ainda alusão à provável bissexualidade do personagem Billie, conforme o trecho da entrevista: "[...] há uma alusão a uma provável bissexualidade dele [personagem Billie], que vem de uma geração em que [...] era proibido proibir, aí... é... pau de porrada mesmo [...], e pão, também de comida" [...] (CÔROA; SOUZA, 2012, p. 147-148, grifo dos autores).

Percebe-se então a importância da paratextualidade, que desempenha papel auxiliar para a pesquisa em questão, além de contribuir para uma mudança de atitude por parte do pesquisador, sobre tudo na forma como a ETTC utiliza os paratextos. Nesse contexto, os materiais representados por entrevistas, matérias de jornal e certificados de censura, desempenham a função de elementos paratextuais em relação à obra a ser editada.

5. *Considerações finais*

Com efeito, compreendendo a dinâmica da textualidade, encara-se o texto como documento/monumento de determinada sociedade, seja ele literário, ou texto de imprensa, referente à transmissão de determinada obra/evento etc.

Nota-se, assim, a importância de uma reflexão em torno do estabelecimento da relação entre texto e paratexto, interrogando-se quanto às suas classificações e hierarquias e questionando-se a procedência e a validade das mesmas no contexto atual, principalmente no que concerne aos campos da filologia e da crítica textual.

Nesse sentido, a dissertação intitulada *Edição e Crítica Filológica de Pau e Osso S/A, do Amador Amadeu: Por um estudo da relação texto e paratexto na prática editorial*, a ser defendida por esta pesquisadora, buscará o aprofundamento das questões aqui abordadas, referentes ao diálogo entre texto e paratexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. Trad.: José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos por Luciene Guimarães e Maria Antonia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Edufmg, 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/publicacoes/download/palimpsestosmon-o-site.pdf>>. Acesso em: 23-08-2012.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Trad.: Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê, 2009.

LANE, Philippe. *La périphérie du texte*. Paris: Nathan, 1992.

LOURENÇO, Isabel Maria Graça. *The William Blake Archive: Da gravura iluminada à edição eletrônica*. 2009. 490 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Lisboa. 2009.

MCKENZIE, Donald Francis. El libro como forma expressiva. In: _____. *La bibliografía y la sociología de los textos*. Trad.: Elias Guerrero Nolasco. [s.l.]: UNAM, p. 27-47, 2002.

MARTINS, Aulus Mandagará. As margens do texto nas margens do cânone: Paratexto, texto e contexto em Luuanda e Mayombe. In: *Ipotesi – Revista de Estudos Literários*. Juiz de Fora: Edufjf, v.14, n. 2, p. 169-177, jul./dez, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/04/14-As-margens-do-texto-nas-margens-do-c%3%A2none.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

PICCHIO, Luciana Stegagno. O método filológico (Comportamentos críticos e atitude filológica na interpretação de textos literários). In: _____. *A lição do texto*. Filologia e literatura. I– Idade Média. Trad. de Alberto Pimenta. Lisboa, p. 211-235, 1979.

SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. Trad.: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SANTOS, Rosa Borges dos. O Texto como documento social e histórico: por uma análise filológica. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 12, 2008, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: CiFEFil, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos>. Acesso em: 23-08-2012.

_____. (Org.). Filologia e literatura: lugares afins para estudo do texto teatral censurado. In: *Edição e estudo de textos teatrais censurados na Bahia: a Filologia em diálogo com a literatura, história e o teatro*. Salvador: Edufba, v. 1, p. 19-65, 2012.

CÔROA, Williane Silva; SOUZA, Luís César Pereira de. História e teatro: unidos pela filologia para estudo do texto teatral censurado. In: SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Edição e estudo de textos teatrais censurados na Bahia: a filologia em diálogo com a literatura, história e o teatro*. Salvador: Edufba, v. 1, p. 139-153, 2012.

TELLES, Célia Marques. O paratexto e a filologia. In: TEIXEIRA, M. C.; QUEIROZ, R. C. R.; SANTOS, R. B. (Orgs.) *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006.

TÓPICO-COMENTÁRIO/TEMA-REMA: COMPARAÇÕES

Leandro Santos de Azevedo (UERJ/CAPES)

dr.macunaima@ig.com.br

1. *Introdução*

Este trabalho tem o propósito de fazer um levantamento dos principais pontos investigados por Rodolfo Ilari (1992) na abordagem da articulação tema-rema (ATR) e por Eunice Pontes (1987) na abordagem da estrutura tópico-comentário, comparando os dois trabalhos.

Para tanto, serão relevadas nas comparações tanto as semelhanças quanto às diferenças de abordagens desses trabalhos.

2. *Pontes*

As estruturas de tópico-comentário e tema-rema são fenômenos muito comuns da oralidade dos brasileiros. Dada a frequência com que aparecem na língua oral e, algumas vezes, na escrita, despertaram grande interesse de pesquisa em Eunice Pontes, no livro *O tópico no português do Brasil*, de 1987.

Nesse trabalho, encontramos a justificativa da autora para o seu estudo como uma forma de reflexão sobre os fenômenos que ocorrem na oralidade. A partir disso, ela discute as questões que envolvem a prática de ensino de professores de língua materna que discriminam as estruturas tópico-comentário, considerando-as “erradas” no que toca o uso corrente da língua.

Ao longo do trabalho, a autora chama-nos a atenção para sutis diferenças entre topicalização, deslocamento para a esquerda e anacoluto, diferentes fenômenos da estrutura tópico-comentário. De acordo com a sua teoria, topicalização é um processo que seleciona um constituinte da frase destacando-o à frente como tópico, sendo o restante o comentário. Além disso, a topicalização pode ser explicada sintaticamente. Na frase,

a) *O bolo eu não gostei.*

o constituinte “o bolo” foi destacado à frente como tópico, fazendo da sequência o seu comentário. Percebe-se nesse processo a omissão da preposição “de”, uso exigido pela prescrição gramatical refletida tanto

na regência verbal da língua escrita no Brasil, quanto nas variantes do português europeu (escrita ou falada), mas desprezada nesses tipos de construção. No mais, é importante ressaltar que o termo destacado mantém a sua função sintática de objeto indireto, ainda que se tenha rompido com a ordem normal da estrutura oracional da língua portuguesa: SVO (sujeito-verbo-objeto).

O deslocamento para a esquerda, por sua vez, assim como a topicalização, pode ser explicado sintaticamente. O que o difere da topicalização é o fato de naquele haver um pronome-cópia e neste não. Compare:

b) *O bolo eu não gostei.*

c) *O bolo, eu não gostei dele.*

Em b) há uma simples topicalização do objeto indireto; ao passo que em c) há um deslocamento para a esquerda, haja vista a presença do pronome-cópia “dele” que, além de repetir, “copiar” o constituinte destacado, atenta para as normas de regência verbal.

Além dessas diferenças, a autora nos chama a atenção para outro fato: a pausa. Pontes (1987) afirma que em topicalização, normalmente, não há pausa entre o que foi topicalizado e o resto da sentença. Porém, em sentenças em que haja deslocamento para a esquerda, é comum que apresentem pausas. Isso se dá, segundo ela, por causa da presença do pronome-cópia.

Ademais, há ainda outra diferença entre topicalização e deslocamento para a esquerda: a presença ou ausência de um duplo sujeito. As sentenças topicalizadas não apresentam duplo sujeito, já que o comentário não é completo. Nos exemplos b) e c) supracitados, observa-se esse processo. Em b), o comentário não está completo, apresentando, pois, só sujeito e verbo transitivo. Por outro lado, em c), o comentário mostra-se completo, haja vista a estrutura SVO. Isso se nos apresenta como um duplo sujeito, isto é, o constituinte deslocado para a esquerda e o sujeito presente no comentário da sentença são interpretados como um duplo preenchimento do espaço reservado aos termos que normalmente devem ficar à esquerda: o sujeito. Evidentemente, essa nomenclatura é equivocada, pois termos deslocados para a esquerda podem funcionar sintaticamente como qualquer termo da oração, como é o caso do exemplo dado em que o constituinte deslocado é objeto indireto.

Já os anacolutos são, para a autora, uma estrutura tópico- -comentário em que não há uma topicalização, ou seja, não há uma explicação sintática, formal para o caso, mas uma explicação contextual, discursiva. No período,

d) *Bafana Bafana, não aguento mais as vuvuzelas!*

não há uma explicação sintática para o termo *Bafana Bafana*. Só uma descrição precisa de todo o contexto conversacional para se conseguir uma explicação para o termo em evidência. Para a autora, em frases desse tipo,

(...) falta alguma coisa que ligue explicitamente o tópico ao resto da frase. Não é possível colocar nenhum pronome-cópia no lugar de onde o tópico foi retirado, pois não há esse lugar. A relação entre o tópico e o comentário que se segue é estabelecida pela simples colocação de um em seguida ao outro, pelo conhecimento de mundo, ou pelo o que foi dito anteriormente. (PONTES, 1987, p. 84)

Para a tradição, essas estruturas – topicalização, deslocamento para a esquerda e anacoluto – são encaradas como mau uso da língua, forçando-nos, falantes nativos do português, a desprezar nossas mais comuns manifestações linguísticas. Tudo o que fugir da estrutura SVO é mero recurso estilístico e, portanto, estigmatizado na linguagem formal do português.

Cabe ainda mencionar que, embora a autora tenha focado o seu trabalho em manifestações da língua oral, as estruturas de tópico-comentário também se evidenciam na língua escrita, citando, pois, Antônio Vieira: “O milagre viam-no nos olhos do cego” (VIEIRA, *apud* PONTES, 1987, p. 53); Machado de Assis: “Os maus dá-me ímpetos de enforcá-los” (ASSIS, *apud* PONTES, 1987, p. 57); entre outros para exemplificar e provar que esses processos se mostram vivos na linguagem literária.

3. *Ilari*

Diferente do foco de pesquisa de Pontes (1987), que prestigia a língua oral, Rodolfo Ilari em seu livro intitulado “Perspectiva funcional da frase portuguesa”, de 1992, inicia o seu estudo com o foco na língua escrita. A fim de captar a atenção de seus estudos para ela, Ilari volta-se para a construção padrão através de uma preocupação com concordâncias, pontuações adequadas que marcam bem as inversões da sintaxe da oração. Assim, parece-nos que todo o trabalho se encaminhará para uma

análise dos registros formais da língua escrita, desprezando, pois, uma interpretação estilística da questão.

Contudo, embora dedique alguma parte do seu texto a questões de língua escrita, Ilari apontará para o estudo entonacional como a possibilidade mais decisiva de estudo da ATR. A partir daí, seu trabalho apresentará semelhanças com o de Eunice Pontes.

Para Ilari,

A linearidade das frases da língua não é incompatível com a possibilidade de analisá-las em vários níveis, e de aplicar-lhes critérios que dão origem a segmentações diferentes. Assim, na oração (1-1)⁹⁶, a expressão inicial *o mecânico* pode legitimamente ser caracterizada: a) como sujeito da oração (o critério é a concordância com o verbo na terceira pessoa do singular); b) como expressão do agente (um critério possível é a paráfrase “O mecânico usou as ferramentas apropriadas para apertar os parafusos”) e c) como o tema sobre qual toda a oração versa (um critério é que a frase como um todo responde naturalmente às perguntas “O que houve com o mecânico?”, “O que fez o mecânico?”). (ILARI, 1992, p. 9)

Dessa forma, para o autor, não há de se confundir articulação gramatical (sujeito) com articulação nocional (agente), tampouco com articulação tema-remata – discurso/pragmático – (tema).

Segundo o autor, o objetivo do seu trabalho “(...) é o de levantar e organizar, no tocante ao português, os principais fatos referentes à articulação da frase em tema e remata (...) apontando os principais problemas teóricos envolvidos em sua análise.” (*Id., ibid.*, p. 10). Para tanto, o autor percorreu algumas teorias, dentre as quais o “sujeito psicológico”, de Herman Paul; tema [mensagem dada, velha] e remata [nova informação], de Halliday; e *topic e focus*, da Escola Linguística de Praga (anos 1960).

Depois de uma explanação teórica, Ilari procura um teste operacional que, aplicado a orações, possa dar sua segmentação em tema e remata. A partir da aplicação do teste, ele levanta os principais recursos expressivos, categorizando-os; mostra a relevância da articulação tema-remata, apontando os principais casos de interação entre a ATR e outros fenômenos linguísticos conhecidos; além de mostrar em que residem os conteúdos expressos pela ATR.

Assim, apresentam-se cinco formulações de teste operacional, a saber:

⁹⁶ (1-1) O mecânico apertou os parafusos com as ferramentas apropriadas.

a) Um bom número de orações, quando se lhes antepõem expressões como “quanto a”, “por falar em”, sofrem uma cisão:

Pedro não veio.

Quanto a *Pedro* (tema), ele *não veio* (rema).

Quanto a *não ter vindo* (tema), isso ocorreu com *Pedro* (rema).

Uma observação: esse teste não funciona quando as expressões “quanto a”, “por falar em”, são seguidas por expressões com quantificadores:

Dois alunos vieram à aula.

*Quanto a dois alunos, eles vieram à aula.

No mais, como se pode observar, a expressão que vem depois de “quanto a”, “por falar em” é o tema; e a expressão que vem na outra oração, o rema.

b) Contraste de oração:

Pedro não veio.

Pedro *não veio* (rema), ele ficou *em casa* (tema).

A expressão afetada pelo contraste é o rema, ao passo que a não afetada é o tema.

c) Transposição para o discurso indireto:

Pedro (tema) *não veio* (rema).

Falando de *Pedro* (tema), Maria disse que ele *não veio* (rema).

Pedro (rema) *não veio* (tema).

Falando em *não vir* (tema), Maria disse que esse foi o caso de *Pedro* (rema).

d) Identificação:

Pedro (rema) *não veio* (tema).

Aquele que *não veio* (tema) foi *Pedro* (rema).

Pedro (tema) *não veio* (rema).

O que houve com *Pedro* (tema) foi que ele *não veio* (rema).

e) TPN (teste de pergunta natural):

Pedro (tema) *não veio* (rema).

Pergunta: o que houve com *Pedro* (tema)?

Resposta: *não veio* (rema).

Pedro (rema) *não veio* (tema).

Pergunta: quem *não veio* (tema)?

Resposta: *Pedro* (rema).

Dessa forma, ao tema é atribuída a informação velha, ou seja, dentro de um dado contexto, tudo que for considerado como tema já deve ter sido mencionado antes. Por outro lado, ao rema é atribuída a informação nova, o que não fora mencionado anteriormente no discurso.

Segundo Ilari, a expressão associada ao rema está sempre coligada a algum tipo de proeminência entonacional. A essa proeminência o autor chama de foco e observa que a expressão em que o foco incide é obrigatoriamente parte do rema.

No mais, sentenças na ordem direta, ditas não marcadas⁹⁷, são vistas como mais naturais, podendo o foco incidir em qualquer elemento até

⁹⁷ O que faz de uma frase marcada ou não marcada é o fato de que nesta há uma coincidência dos papéis de sujeito, agente e tema, ao passo que naquela não há essa coincidência. Nas frases,

I) "O mecânico apertou os parafusos com as ferramentas apropriadas".

e

II) "Com as ferramentas apropriadas, os parafusos foram apertados pelo mecânico".

Em I) há uma coincidência dos papéis de sujeito, agente e tema que incide no termo "o mecânico"; ao passo que em II) essa coincidência não existe, pois o tema é representado pelo termo "com as

o extremo de a sentença toda ser o rema – frase remática, sem tema –, isto é, toda a frase é uma informação nova.

4. *Comparando*

Cabe-nos agora fazer uma breve comparação dos trabalhos de Pontes e Ilari. Iniciaremos pelas semelhanças e, em seguida, apresentaremos as diferenças.

Embora o trabalho de Rodolfo Ilari tenha tendido inicialmente para um foco em língua escrita, ele percebe que a possibilidade de estudo mais decisivo da articulação tema-rema seja o estudo entonacional da língua. Isso faz com que o seu trabalho apresente uma semelhança significativa com o de Eunice Pontes, pois ambos escolhem a língua oral para desenvolver suas pesquisas.

Além dessa semelhança significativa, ambos os autores percebem que a intenção do enunciador de uma dada sentença é marca registrada. Para Pontes, o que for topicalizado o é por pura intenção do enunciador em enfatizar sua mensagem. Não muito diferente, Ilari ressalta que, de acordo com a entonação e, portanto, intenção do enunciador, o rema ganha destaque na mensagem. Ambos – tópico, para Pontes e rema, para Ilari – são resultado da intenção de quem enuncia, levando para a esquerda da oração a mensagem principal e modelando a entonação da sentença, respectivamente, a fim de enfatizar seu propósito.

Outra semelhança relevante é o fato de tópico e tema ser uma mensagem velha, dada, que pode ser resgatada facilmente no discurso. Em contrapartida, comentário e rema são mensagens novas, mensagens essas que não podem ser resgatadas na conversa. Essa nomenclatura de tema [dado] e rema [novo] já foi supracitada no item 3.

No mais, na teoria usada por Ilari no subtópico “A Escola Linguística de Praga”, há poucas semelhanças ideológicas com a tese descrita por Pontes. Dado a complexidade do assunto, não aprofundaremos tal questão. (Cf. DELPECH, [s.d.], p. 5)

Por outro lado, há diferenças importantes nos trabalhos em questão. Primeiro, os testes aplicados por Ilari para identificar o tema e o re-

ferramentas apropriadas”, o sujeito pelo termo “os parafusos” e o agente pelo termo “pelo mecânico”. Portanto, I) é uma frase não marcada, e II) uma frase marcada.

ma nas sentenças em nada servem para esclarecer ou, ainda, justificar o sistema elaborado por Pontes.

Além disso, o tópico ocupa uma posição obrigatória em uma dada sentença – além de ele ser um SN (sintagma nominal), deve ser colocado no início da oração, seguido, forçosamente, pelo comentário – ao passo que nem o tema, nem o rema ocupam um lugar marcado na frase, tampouco são necessariamente um SN. Isso prova, pois, que a articulação tem-remata não está vinculada à questão estrutural como a estrutura tópicocomentário, mas à questão entonacional. No mais, Pontes põe a questão entonacional em segundo plano.

Por fim, basta um comentário: o trabalho de Ilari está mais preocupado com a norma padronizada do português do que o de Pontes. Ele demonstra isso em seus exemplos: há um respeito normativo quanto à concordância e à regência das palavras nas transcrições. Por outro lado, no *corpus* de Pontes observamos que se faz a transcrição dos exemplos orais sem que haja uma preocupação com a norma gramatical, fazendo com que termos topicalizados se tornem sintagmas nominais, ainda que estes sejam um objeto indireto, por exemplo.

5. *Considerações finais*

Fez-se neste trabalho um apontamento dos principais pontos pesquisados por Eunice Pontes e Rodolfo Ilari, levando em conta suas semelhanças e diferenças de abordagem.

Não há dúvida de que seus trabalhos são muito importantes para o estudo de língua materna no Brasil. É com o auxílio deles que trabalhos relevantes acerca de manifestações orais estão vindo à tona hoje. Combater toda uma tradição, cheia de preconceitos linguísticos, é trabalho muito árduo. Desde sempre, essa tradição gramatical tem desprezado fenômenos comuns da oralidade na nossa língua. Fechar os olhos para a pragmática, negar a existência da língua no discurso hoje, é um equívoco imperdoável que deve ser combatido. Professores de língua materna devem ficar atentos para o fato de que manifestações linguísticas como essas registradas pelos autores analisados aqui são inerentes à linguagem do discente e, portanto, devem ser trabalhadas e não discriminadas. Basta a leitura de redações dos alunos para vivenciar sistemas como os de tópicocomentário; ou ainda, reflexos da oralidade dos mesmos em seus textos: a entonação reflete diretamente na ênfase da mensagem, o que, pro-

vavelmente, resultará em uma topicalização que chamará a atenção do interlocutor do texto para a mensagem principal marcada à esquerda da sentença.

Dessa forma, fica aqui a pretensão em colaborar para reflexões acerca do assunto e do que tem acontecido nas salas de aula. Espera-se, portanto, que a língua falada, cotidiana dos alunos, seja respeitada já que representa a mais pura imagem da realidade linguística do homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PONTES, Eunice. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

ILARI, Rodolfo. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas: Unicamp, 1992.

DELPECH, Alexandre Henrique. Uma comparação do tópico-comentário com a articulação tema-rema no português: uma visão formal, coloquial e estilística. *Revista Voz das Letras*. Concórdia – SC, Universidade do Contestado, número 9, I Semestre de 2008. Disponível em: <<http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/9/91.pdf>>

TRANSTEXTUALIZAÇÃO: SINTAGMA E PARADIGMA RELAÇÕES DE METÁFORA E METONÍMIA NA ALTERIDADE DA INTERPRETAÇÃO

Marcelo Moraes Caetano (UERJ)
marcelomcaetano@gmail.com

1. *Breves considerações sobre a gramaticalização*

Para começar, precisamos retroceder à gênese da epistemologia/empíria sobre gramaticalização propriamente dita, para, só depois, vermos como a analogia à interpretação da gramática textual-discursiva é operante.

O primeiro teórico a explorar detidamente a gramaticalização foi Antoine Meillet, em 1912 (cf. MEILLET, 1948), em sua *Linguistique historique et linguistique générale*. Repare-se que a obra em questão veio à luz antes mesmo da publicação do *Cours de Saussure*, que, no entanto, ajudou a embasar a pesquisa de Meillet, apesar da crítica genética saussuriana de que a mudança (diacronia) não é passível de estudo linguístico científico.

Saussure (1984) concebia a língua basicamente como um *estado*, embora não desconhecesse nem descartasse por completo a noção de variabilidade (variação e mudança); apenas não a previa como passível de análise científica, porque a considerava fortuita e demasiado abstrata. Por seu turno, o estudo de Meillet já previa a língua como constante devir, não um produto fechado, sendo a gramática, antes do mais, um contínuo processo de gramaticalização em constante mudança.

Dessa forma, Meillet previa que o estudo da gramática de uma língua, que é, em última instância, sua própria estrutura profunda, deve contemplar casos de variação (sincronia) e mudança (diacronia), concretizados no texto, no intertexto e, antes (ou depois), no interdiscurso.

O que Meillet, em seu artigo inaugural, previu como gramaticalização foi a passagem de um item do inventário aberto (lexical) para um item do inventário fechado (gramatical), assim representado:

1.1. [lexical] > [gramatical]

Houve inúmeras contribuições a essa perspectiva de mudança, inclusive terminológica. Cite-se como importante correlato à nomenclatura dada por Martinet:

1.1.1. [*vocábulo nocional*] > [*vocábulo instrumental*] (MARTINET, 1978, p. 126)

Importante caso a que devemos nos reportar, aqui, é o dos processos de *metáfora* e *metonímia* que digam respeito à gramaticalização, para, em seguida, traçarmos a articulação que nos parece verossímil entre os casos de gramaticalização *stricto sensu* e a de gramaticalização *lato sensu*, que é, precisamente, a que estamos pesquisando neste artigo, ao promovermos a sua inter-relação com a noção mais ampla de texto e discurso.

Quando se fala em “metáfora” e “metonímia” em gramaticalização, não se deve confundir com os casos das figuras de linguagem homônimas. Só serão metáforas e metonímias pertinentes à gramaticalização aquelas que, partindo do discurso, entrarem efetivamente no paradigma formal da gramática. Com efeito, este é um dos casos que comprovam por que funcionalismo (discurso) e formalismo (paradigma gramatical) não devem ser dissociados no estudo do fenômeno da gramaticalização. Estar-se-á propugnando pela tese da *complementaridade* entre Formalismo e Funcionalismo, no caso do fenômeno em tela.

Mais especificamente, ainda, neste artigo, procurarei definir como *metáfora textual* a que faz com que a interpretação de determinado texto concreto se dê mediante a consideração de uma situação extratextual que, embora oculta, possa e/ou deva ser igualmente levada em consideração para a interpretação completa do elemento textual explícito que se tem em mão. Esta é uma das razões por que o termo “metáfora textual” não difere muito do termo “paradigma textual”, pois ambos tocam no aspecto de que a concretização de um texto, que poderá ser concebida como o “sintagma textual”, ou o texto de per se, deverá, em casos de metáfora textual, recorrer a textos/intertextos/discursos/interdiscursos que permanecem ocultos ou implícitos, mas cuja apreensão é completamente necessária à interpretação do sintagma textual que se quer empreender.

Assim, Meillet prossegue com desdobramentos da linha sequencial que aponta (ou descreve) o processo de gramaticalização:

1.1.2. [velhas formas] > [novas funções] (MEILLET, 1948, p. 144)

1.1.3. [concreto] > [abstrato] (*Predominante na metáfora e na metáfora textual.*)

[-abstrato] > [+abstrato]

1.1.4. [-contexto] > [+contexto] (*Predominante na metonímia e na metonímia textual.*)

Daremos exemplos dos casos 1.3 e 1.4, tanto do ponto de vista da gramaticalização propriamente dita, ou *stricto sensu*, como da gramaticalização textual, ou *lato sensu*. Por ora, seria interessante a análise da passagem dos advérbios de lugar (provenientes de categoria cognitiva e gramatical mais concreta) que deslizam gradualmente até os advérbios de tempo (mais abstratos⁹⁸) e, em seguida, paulatinamente, até os de concessão, isto é, de categorias cognitivas mais concretas para categorias cognitivas menos concretas, como se disse, no seguinte *continuum*:

2. *Metáfora em gramaticalizações propriamente ditas: [concreto] > [abstrato]*

Padrão da linha unidirecional a estabelecer o exemplário: [espaço] > [tempo] > [condição] > [concessão] = [-abstrato] > [+abstrato]

Para citarem-se parcimoniosos exemplos:

2.1. Vou-me embora pra Pasárgada,

*Lá*⁹⁹ sou amigo do rei [...] (BANDEIRA, 2003, p. 19, grifamos)

2.2. “O homem, como o conhecemos, surgiu há cerca de 10 mil anos. De *lá*¹⁰⁰ para cá, poucas coisas mudaram”.

2.3. “E eu *lá*¹⁰¹ sou homem de meias palavras?”

⁹⁸ Uma das comprovações de que a categoria cognitiva de espaço é mais concreta que a de tempo é a profusão do verbo “ir”, desde o século XIV, para indicar-se não deslocamento espacial, mas sim temporal, futuridade, como em “vou ao Japão” X “vou falar com ele”, caso patente, exatamente por essa razão, de gramaticalização.

⁹⁹ Noção meramente de lugar.

¹⁰⁰ Noção temporal.

Em (2.1) o item “lá” indica espaço. Em (2.2), passa a indicar tempo. Em (2.3), há tão somente um marcador discursivo, informal, que enfatiza a sentença como um todo, e está arrolado na gramática na classe de palavras denotativas, que, para Oiticica (1947, p. 50, *apud* BOMFIM, 1988, p. 72, s.v. *Palavras denotativas*), “são ‘palavras que exprimem meros acidentes do discurso, como as interrogações, afirmações, confirmações, realces, correções, ressalvas, exclusões, designações etc.’”

Sobre a passagem da [condição] para a [concessão], pode-se afirmar que esta última é uma especialidade daquela primeira, como se pode observar no caso de orações com as locuções conjuntivas “mesmo que”, “ainda que”, as quais, semanticamente, indicam que há uma condição (genericamente indicada pela conjunção “se”) somada a um adendo semântico de “não importa” ou “não fará diferença”.

Percebe-se essa presença da condição + o adendo semântico assinalado (o que torna menos abstrata a circunstância simples de condição e mais abstrata a concessão), numa frase como:

2.4. Mesmo que chova, irei à praia.

Ou seja, “Se chover” (condição), “Isso não fará diferença” (adendo semântico da concessão) e “Irei à praia”, sentença precedida de elemento mais abstrato que a condição pura e simples (que é a concessão).

Perceba-se que o fato de chamar-se a essa passagem do concreto para o abstrato de metáfora se dá pela razão de que haverá elemento oculto (a condição da existência da metáfora) a ser decodificado e discursivamente adaptado pelo intérprete a fim de que o enunciado seja compreendido. Assim, quando deslocamos a noção de “ir” do lugar (e.g. “**vou** ao Japão”) para a de tempo (e.g. “**vou** falar com ele”), houve uma metáfora discursiva, já que o intérprete, para compreender a noção de futuridade, precisará lançar mão da noção oculta de deslocamento *espacial*, e adaptá-la à sua substância de deslocamento puro, mas não mais espacial, e sim *temporal*. Se não houver essa interpretação baseada no elemento oculto (o *espaço* ficou oculto), a interpretação não ocorre e, antes disso, nem sequer teria havido motivação linguística para a perífrase verbal baseada em “ir” passar a dizer respeito a tempo, e não mais a lugar.

¹⁰¹ Noção pragmático-discursiva de distanciamento indefinidamente espacial/temporal.

Como vemos, e veremos melhor abaixo, a noção de metáfora está calcada numa noção de paradigma de gramaticalização (cf. LEHMANN, 1998), em que o contexto é menos claro (havendo até ocultamente de elementos imprescindíveis à interpretação). Já a metonímia precisará de mais contexto (como aponta 2.4 acima) do que a metáfora em gramaticalização, estando mais ligada, pois, à noção de sintagma de gramaticalização (cf. LEHMANN, 1998).

3. *Metonímia em gramaticalizações propriamente ditas: [-contexto] > [+contexto]*

Como se sabe, a metonímia se dá *in praesentia*, isto é, na con-substanciação do sintagma, que é concreto. Assim, a contiguidade que proporciona a captação de sentido própria da metonímia se concretiza, precisamente, no eixo sintagmático, tanto no plano da gramaticalização propriamente dita, quanto no plano da *gramaticalização textual por metonímia*, dada, pois, no plano do parâmetro sintagmático da gramaticalização (cf. LEHMANN, 1998).

Um exemplo de gramaticalização *stricto sensu* (ainda não a textual) por metonímia é o da locução conjuntiva “desde que”, que, apenas de acordo com o contexto, poderá ser classificada como temporal ou condicional. Assim, uma vez que elejamos que determinado emprego, posterior, carece de mais contexto que o anterior, temos visto o caso de gramaticalização concretizado:

3.1. “Desde que ele chegou, não o vi” (tempo)

>

3.2. “Desde que ele venha, falarei com ele” (condição)

Em 3.2, percebe-se a gramaticalização em curso, pois, além de a locução ter provindo de outra, temporal (3.1), aqui, em 3.2, é necessário um aporte de contexto quase redundante: a presença do modo subjuntivo (ou condicional, para muitos gramáticos), a correlação ou servidão gramatical do futuro na oração principal (cf. “falarei”). A necessidade de um suporte contextual maior (até redundante no sintagma), além de se saber que a preposição “desde” e, antes, temporal (e, antes ainda, locativa), demonstram que o emprego condicional da locução “desde que” é um caso de gramaticalização por metonímia.

Num *nível textual*, pode-se dizer, por exemplo, que as chamadas fotos-potocas constituem, também, gramaticalizações por metonímia, porém textual-discursiva, enfatizemo-lo. Isso porque a *contiguidade* das montagens fotográficas só alcançará seu objetivo comunicativo se for dado um contexto muito específico (sobre [+contexto]) à montagem que se quer transmitir como enunciação.

4. *Os parâmetros de Lehmann*

Lehmann (1995) definiu a gramaticalização sob os pontos de vista de Meillet (1948) e Kurylowicz (1975) simultaneamente: trata-se do processo pelo qual um lexema desliza gradativamente a um formativo gramatical e pelo qual um formativo gramatical desliza a um formativo mais gramatical. Um panorama sobre o que torna um item mais gramatical, e como isso se processa, numa escala de gradações bem definidas e imprescindíveis à detecção e descrição do fenômeno em pauta, foi apresentado acima.

Lehmann, voltando a Ferdinand de Saussure e aos pilares básicos do estruturalismo – paradigma/sintagma –, estabelece uma distribuição cartesiana de três aspectos divididos nas duas pedras-de-toque do estruturalismo acima aludidas.

Os aspectos ou parâmetros de Lehmann, divididos no sintagma e no paradigma segundo a visão saussuriana de sistema interno da língua (formalista), acrescidos da necessária inserção das forças externas (funcionalistas) são o PESO, a COESÃO e a VARIABILIDADE. De acordo com o eixo em que esses parâmetros se encontram (sintagmático ou paradigmático), eles ganham nomenclaturas próprias à sua especificidade capaz de tornar apreensível a gramaticalização.

Primeiro, deixamos claro que o quadro empreendido por Lehmann, como dissemos, dizia respeito à gramaticalização estritamente dita (passagens de itens do léxico à meta gramatical). No entanto, a par dos quadros que o autor propõe como parâmetros amplamente utilizados pelos estudiosos da gramaticalização como se concebe até o presente, será proposta, de nossa parte, uma analogia em que se perceberá a plausibilidade de os mesmos parâmetros, *mutatis mutandis*, serem compreendidos para a aferição de uma gramaticalização que, pelo que queremos demonstrar, pode ser um modo de explicar as relações *intratextuais* e *in-*

tradiscursivas, assim como *intertextuais* e *interdiscursivas* e, até mesmo, *extratextuais* e *extradiscursivas*.

5. Os parâmetros de Lehmann aplicados ao texto e ao discurso

Nos níveis textual e discursivo, a gramaticalização no eixo paradigmático e sintagmático dirão respeito, como sugerem as nomenclaturas, à gradação processual de itens capacitadores de interpretação que deslizam de possibilidades de escolha (paradigma) ou distribuição mais livres e amplos em direção a possibilidades cada vez mais fixas e restritas.

Para os parâmetros análogos que proporemos, não faremos distinção entre texto e discurso, nem entre intertexto e interdiscurso, respectivamente àqueles dois primeiros termos, uma vez que consideramos que o parâmetro de gramaticalização alcança explicar as duas ocorrências linguísticas (texto e discurso), sendo necessário, apenas, que se procedam, anteriormente, às conceituações que diferenciam essas ocorrências, as quais já esboçamos e às quais, ainda, retornaremos mais uma vez adiante.

Não faremos também distinção entre *paradigma* textual-discursivo e *metáfora* textual-discursiva, que nos parecem termos cujo emprego epistemológico é bastante aproximado. Por fim, tampouco faremos distinção entre o que chamaremos de *sintagma* textual-discursivo e *metonímia* textual-discursiva, pelas mesmas razões.

Chamaremos, no caso do texto e discurso, nos parâmetros de gramaticalização por paradigma/metáfora, de OCORRÊNCIA ao que, em Lehmann, em seu quadro, chamou de ITEM. Assim, o texto/discurso cotejado sob o prisma da paradigmática-metaforização é uma OCORRÊNCIA, tal qual o vocábulo é um ITEM.

Por sua vez, no caso do sintagma/metonímia, daremos o nome de ELEMENTO ao que é, também denominado ITEM por Lehmann.

Pela análise das relações paradigmáticas de gramaticalização textual-discursiva, observamos que, *grosso modo*, existem gêneros textuais cuja própria origem é menos ou mais gramaticalizada. Assim, por exemplo, um poema inédito, que não se paratextualize ou transtextualize (por incorporação ou reelaboração) com nenhuma outra ocorrência textual-discursiva, será pouco ou nada gramaticalizado. Isso porque, em seu PESSO (INTEGRIDADE), corresponderá a um Texto/discurso provavelmente

te original, com preeminência de traços semânticos inéditos ou inovadores, passível de poucas associações a outros textos/discursos, pouca intertextualidade e interdiscursividade, muitas associações extralinguísticas.

Já uma bula de remédio, por seu turno, poderia corresponder ao arquétipo/protótipo de um gênero textual muito gramaticalizado, tendendo à necessidade de estabelecer rigorosamente as quatro *máximas* intelectual-pragmáticas de Grice (1980), retiradas, como se sabe, da releitura que Kant empreendeu sobre as obras de Aristóteles: *quantidade, qualidade, modo e relação*.

- 5.1. **QUANTIDADE:** seja tão informativo quanto for necessário e requerido, nem mais, nem menos.
- 5.2. **QUALIDADE:** seja verdadeiro em sua informação (nem diga algo que não possa comprovar, nem algo que não acredite ser verdade).
- 5.3. **RELAÇÃO:** seja relevante, apresente informações importantes ao texto e ao contexto, saiba a hora e a vez (quando e como) de mudar o assunto.
- 5.4. **MODO:** seja claro, objetivo, evite ambiguidades, prolixidade, obscurantismo, seja organizado e ordenado. (CAETANO, 2010, p. 98)

Antes de prosseguirmos, é preciso compreender que Grice estabelece a linguagem como elemento unívoco em suas MÁXIMAS, mas não em suas IMPLICATURAS, que são formas de implícitos, inferências concretizadas na intersubjetividade do (inter)discurso vivo. Ora, quando se fere uma das máximas griceanas, esta é a sua teoria Pragmática, estar-se-á alcançando uma implicatura, isto é, infere-se algo daquela infração. Peço, mais uma vez, licença para citar obra que escrevi, em que estabeleço a diferença entre dois tipos de inferências ou implícitos: as implicaturas (termo griceano) e as pressuposições:

5.5. IMPLICATURAS E PRESSUPOSIÇÕES

IMPLICATURA e PRESSUPOSIÇÃO não são a mesma coisa, mas podem conter o mesmo objetivo textual em muitas situações.

Basicamente, um enunciado PRESSUPÕE outro se o último é uma pré-condição do primeiro. Ela comunica algo sem (aparente) intenção de fazer isso. Se o último enunciado (B) não fosse verdadeiro, o primeiro (A) seria falso igualmente.

Exemplos:

- A) Minha biblioteca está em reforma. PRESSUPÕE
- B) Tenho uma biblioteca.
- A) Vou inclusive a Paris. PRESSUPÕE

B) Vou a outros lugares.

Já a IMPLICATURA é uma insinuação de algo que se disse ou deixou de dizer, como veremos melhor. Têm mais relações com a violação ou mesmo com o uso das máximas de Grice, que vimos acima.

Não é raro que um sentido implicado e pressuposto caminhem lado a lado.

Ocorre que há textos (até mesmo jornalísticos, embora mais raros) em que alguma ou algumas das máximas de Grice são violadas. Com isso, geram-se implicaturas, ou seja, geram-se PRESSUPOSIÇÕES que, também, devem ser interpretadas, sob pena de não termos sequer entendido o texto. Mais uma vez, é o ENUNCIADO X a ENUNCIACÃO que se promove. Ou seja, o texto pode ter palavras explícitas que violam uma das máximas acima e, com isso, IMPLICAR ou PRESSUPOR informações importantes para a interpretação do texto.

Por exemplo, no seguinte diálogo:

A) – Pedro, que horas são?

B) – Já está muito tarde.

Foi violada a máxima da quantidade, pois a informação requerida por A era saber exatamente as horas (1, 2, 3...?), e não se era cedo ou tarde. B deu menos informações do que eram requeridas. No entanto, ao violar essa máxima, B acaba IMPLICANDO ou fazendo PRESSUPOR que, para determinada atividade (motivo pelo qual pressupomos que A perguntava as horas) *já não há mais tempo*. Isso não foi dito, mas está IMPLICADO ou PRESSUPOSTO na ENUNCIACÃO, não no ENUNCIADO.

Outro exemplo:

C) – Qual a sua nacionalidade?

D) – Eu sou francês, mas sou simpático...

Também foi violada a máxima da quantidade: dessa vez, no entanto, foi dada mais informação do que requerida. Segundo o viés de B, os franceses, em geral, são antipáticos. (CAETANO, 2010, p. 103-104)

Portanto, o que Grice trouxe de novo em relação à “teoria clássica da significação”, de Aristóteles e à noção de razão (ou juízo) analítica e sintética de Kant, foi o fato de que Grice previa que, na infração, perfeitamente plausível nos atos de fala, das suas MÁXIMAS, espécies de tradução das categorias aristotélicas e kantianas, haverá a abertura para a pluralidade de significações (e não apenas de significados), que carecem, pois, da “subjetividade da linguagem”, termo que ficou célebre no capítulo homônimo de Émile Benveniste (BENVENISTE, 1998, p. 121).

Sobre as primogênicas categorias aristotélicas, de que tanto falamos, e que ensejaram as posteriores análises de Kant e Grice, a que tam-

bém tanto aludimos, são producentes as palavras seguintes, aqui, pelo fato de as observarem pelo viés do dialogismo, calcado na subjetividade dos interlocutores, além de nos fatores de implicitude (a pressuposição e as inferências, inclusive o que viria a ser a implicatura griceana) inerentes e indispensáveis à realização da discursividade:

Uma primeira observação a respeito das categorias é a de que elas, ao marcar o “lugar” do discurso, marcam também a estruturação de um raciocínio que define a origem do argumento de um ponto de vista subjetivo e argumentativamente marcado. Definição (essência), propriedade (peculiaridade), Gênero (inerência, espécie) e acidente (transitoriedade) são marcas que determinam em ou pressupõem uma relação dialética que podemos depreender no interior dos sistemas linguísticos, daí se inferindo a discursividade da linguagem. (FOCAS, 2006, p. 166-167)

Em nota de pé de página, sobre a relação dialética, a autora assim se manifesta: “Essa ‘relação dialética’ fundamenta todo o pensamento de Saussure, mais especificamente no eixo paradigmático e sintagmático e na definição de signo: ‘o signo é aquilo que ele não é’” (FOCAS, id., ib.).

Cabe, aqui, a explicitação do que vimos expondo: qual seja a circunstância de o ato de “interpretação” transpor, transcender, por assim dizer, o de “intelecção”. A diferença é semelhante à que existe entre *entender* e *interpretar* um enunciado, passando-se, pois, à enunciação.

Um exemplo disso pode-se evidenciar no contraste dos seguintes enunciados > enunciações abaixo apresentados, para cuja análise parto do contraste de duas sentenças simples:

A) “Aquele menina é bonita, mas burra”;

B) “Aquele menina é burra, mas bonita” (CAETANO, 2012, p. 49)

Ora, do ponto de vista meramente intelectual (a intelecção ou entendimento), as duas frases dizem a mesma coisa, possuem os mesmos referentes, SIGNIFICAM, pois, a mesma ideia: uma menina que possui, simultaneamente, atributos de beleza (positivo) e burrice (negativo). Não há o que se dizer mais sobre esses enunciados, se nos mantivermos no plano do entendimento, linguisticamente conhecido como PLANO DO ENUNCIADO, ou do SIGNIFICADO propriamente dito.

Se partirmos para o PLANO DA ENUNCIACÃO¹⁰² (ou da SIGNIFICAÇÃO ou do SENTIDO), contudo, que é o da interpretação, pois

¹⁰² Fazemos menção a que o termo surgiu de uma distinção psicanalítica proposta por Lacan (cf. LACAN, 2003), e foi, em seguida, desdobrada pelos estudiosos da análise do discurso, como Cha-

envolve os referentes físicos somados à força locucionária presente no enunciado, pode-se chegar a conclusões mais amplas.

Voltando, então, à questão dos implícitos, são eles que nos dão pistas de ênfase, indiretividade, implicaturas, modalizações, topicalizações, pressupostos ou pressuposições, inferências plausíveis, efeitos obtidos e, até, mas somente em casos muito nítidos, bastante fluidos, implícitos em que se conseguem captar efeitos *pretendidos* pelo autor. Indo-se além, poder-se-ão captar, por vezes, até ideologias.

6. *Considerações finais*

A língua é encarada de acordo com ênfases que se queiram atribuir a ela. Duas das principais são aquela que a focaliza como elemento de comunicação e discurso, e aquela que a encarece pelo ponto de vista do pensamento ou da cognição.

Essas duas formas básicas de se encarecer a língua encontram guarida no formalismo e no funcionalismo, que, como quisemos demonstrar, são reciprocamente necessários à compreensão mais ampla do fenômeno linguístico.

Assim, indo ao exemplo de uma Teoria Geral que se ocupa dos casos da passagem de itens do discurso para a gramática, qual seja a Gramaticalização, procuramos demonstrar que ocorrem processos contínuos e ininterruptos de fluxo dessa unidirecionalidade, mas também no sentido oposto, tanto no plano meramente lexical-gramatical (item), quanto nos planos do texto e do discurso (ocorrência ou elemento, segundo se fale em gramaticalização por metáfora ou metonímia textual-discursiva, respectivamente).

Este parece ser um material que contribui com os estudos que privilegiam a língua como um espectro mais amplo, em que o discurso (concretizado no texto) e a gramatização (concretizada na gramática e no dicionário) encontram, como tese e antítese que constituem, a sua síntese numa análise que se permita movimentos de reciprocidade, sem descartar a pancronia e a pantopia. Ou, como diria Lehmann: “a variação sincrônica e a mudança diacrônica” (cf. LEHMANN, 1985, p. 19).

readeau & Maingueneau (2008), Maingueneau (2006), além de Ducrot (1980, 1989) e Benveniste (1998a).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, Manuel. *Os melhores poemas de Manuel Bandeira*. São Paulo: Global, 2003.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: UNICAMP, 1998.
- BOMFIM, Eneida do R. M. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.
- . Advérbios, preposições ou conjunções? Fronteiras entre classes de palavras. In: VALENTE, André (Org.) *Aulas de português: Perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CAETANO, Marcelo Moraes. *Caminhos do texto*. Rio de Janeiro: Ferreira, 2010.
- . *Desafios da redação*. Rio de Janeiro: Ferreira, 2012
- FOCAS, Júnia Diniz. Dialética e argumentação: as categorias aristotélicas e o discurso. In: EMEDIATO, Vander; MACHADO, Ida Lúcia; NONEGE, William (Orgs.). *Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2006.
- GRICE, H. Paul. *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, 1989.
- HEGEL. *Phänomenologie des Geistes*, Berlin: Guttenberg Spiegel, 1806.
- KURYLOWICZ, J. The evolution of grammatical categories. In: _____. *Esquisses linguistiques II*. Munique: Fink, 1975, p. 38-54.
- LEHMANN, C. Grammaticalization and related changes in contemporary german. In: TRAUOGOTT, E.; HEINE, B. (Eds.). *Approaches to Grammaticalization*, v. 1. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1991, p. 37-80.
- . Grammaticalization: Synchronic Variation and Dyachronic Change. *Lingua e Stile*, v. 20, n. 3, p. 303-318, 1985.
- . *Thoughts on grammaticalization*. A programmatic sketch. Colônia: Arbeiten des Köllner Universalien – Projekts 48, 1995.
- MARTINET, André. *Éléments de linguistique générale*. Paris: Seuil, 1960.

MEILLET, A. L'évolution des formes grammaticales. In: _____. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1948.

OITICICA, José. *Manual de análise*. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940.

SAUSSURE. Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 9. ed. São Paulo. Cultrix, 1984.

UM ESTUDO SOCIOGEOLINGUÍSTICO DA FALA MINEIRA EM ARCOS (MG)

Danilo Araujo de Souza (UFOP)

araujosdanilo@gmail.com

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

Estudar as variações da fala em suas diversas perspectivas não é um papel limitado à discussão linguística e acadêmica, pois envolve um viés político, uma vez que é impossível desvincular a língua do ser humano que, por sua vez, é um animal político. Não se pode negar que existe uma grande influência da língua sobre a visão do mundo daqueles que a falam. Da mesma forma, não se pode negar o contrário, ou seja, a influência do meio físico e do contexto cultural sobre a língua. Este estudo, que visa à elaboração de um atlas lexical descritivo da fala do município de Arcos (MG), tem metodologia fundamentada nos pressupostos da geolinguística, espécie de ramificação da dialetologia. A coleta de dados, lexias, etc. é feita através de um questionário previamente elaborado a determinados indivíduos e pela elaboração de cartogramas, onde as respostas são registradas e pelas quais poderemos, então, obter o mapeamento das variantes linguísticas, segundo as orientações do projeto do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

O Brasil é um país cuja língua – língua portuguesa – apresenta, indubitavelmente, um alto grau de diversidade e variabilidade. A linguagem de uma pessoa, o seu falar, faz parte de sua cultura e, portanto, há de ser respeitada. Aliás, é vital salientar que a linguagem utilizada por uma comunidade é, certamente, uma marca primordial de sua identidade, de sua cultura. Além disso, a linguagem assume o papel de principal “produto” da cultura e é, ao mesmo tempo, o principal “instrumento” de sua transmissão.

Fica claro, pois, que não se trata meramente de uma discussão acadêmica sobre as variações linguísticas, tratar da língua é, também, tratar de um tema político, visto que é impossível desvincular a língua do ser humano que, por sua vez, é um animal político.

Não se pode negar que existe uma grande influência da língua sobre a visão do mundo daqueles que a falam. Da mesma forma, não se po-

de negar o contrário, ou seja, a influência do meio físico e do contexto cultural sobre a língua.

Aliás,

A língua, portanto, só existiria para englobar a cultura e comunicá-la, transmiti-la. Daí se infere que, para o real conhecimento de um grupo humano, não basta pesquisar sua história, seus costumes ou o ambiente em que vive, é necessário observar a forma particular de ele representar a realidade que o circunda (BRANDÃO, 1991, p. 38).

Dessa forma, “[...] a língua e o comportamento linguístico de seus falantes estão estreitamente ligados à cultura em que ocorrem” (SOARES, 2000, p. 38).

Além disso, ao se falar em língua, seja ela a portuguesa ou qualquer outra, pode-se observar que ela muda constantemente. Isso não significa, entretanto que a língua se torne outra língua, ou que ela se constitua em um sistema linguístico melhor ou pior. Trata-se de variação linguística, fenômeno que ocorre em todas as línguas naturais.

Apesar de um grupo de pessoas que utilizam a mesma língua constituírem uma comunidade linguística, isto não significa que essa língua seja homogênea e uniforme. Cada uma das formas de utilização da língua compõe uma variedade que é determinada basicamente pelas circunstâncias de “quem?” utiliza a língua, “quando?”, “como?”, “por quê?”, “com quem?”, “em que situação?”, “onde?” a língua é utilizada.

A diferenciação geográfica e social entre segmentos de uma mesma comunidade linguística, portanto, resulta em um correspondente processo de diferenciação linguística, que pode se manifestar nos níveis fonológico, léxico e gramatical.

Para Ferreira e Cardoso (1994, p. 12),

[...] falantes de uma mesma língua, mas de regiões distintas, têm características linguísticas diversificadas e se pertencem a uma mesma região também não falam de uma mesma maneira, tendo em vista os diferentes estratos sociais e as circunstâncias diversas da comunicação. Tudo isso deixa evidente a complexidade de um sistema linguístico e toda a variação nela contida.

E é à dialetologia que cabe o estudo de tal fenômeno.

O município de Arcos (MG) sempre representou e continua representando uma importância considerável no contexto sócio-político-econômico-cultural tanto de Minas Gerais quanto do Brasil. A cidade de Arcos (MG), econômica e populacionalmente, nos fornece dados que nos

mostram a irrefutabilidade do desenvolvimento de estudos sobre Arcos (MG) e sobre as características de sua população.

Assim sendo, nos propomos a conhecer a resposta ou pelo menos as hipóteses da pergunta: em que estágio se encontra a constituição semântico-lexical da língua portuguesa no município de Arcos? E, ainda: que traços descrevem a realidade linguística do município de Arcos, em pleno século XXI?

Ora, a hipótese em que se chega, nesse caso, é que existe uma constituição semântico-lexical característica do município de Arcos (MG), influenciada pela confluência social (nativos, estudantes universitários e funcionários¹⁰³ das empresas locais), cultural e histórica da cidade.

Portanto, em consonância com o ALiB – Atlas Linguístico do Brasil –, o primeiro objetivo da pesquisa é elaborar um estudo semântico-lexical de caráter descritivo do município de Arcos (MG), com vistas ao Atlas Semântico-Lexical do Centro-Oeste de Minas Gerais para, de forma mais específica, elaborar uma base de dados semântico-lexicais do município de Arcos (MG), fazer o tratamento dos dados semântico-lexicais, mostrando quantitativamente as incidências das variações, e documentar todas as variantes em cartogramas lexicais, descrever a realidade linguística do município de Arcos (MG), no que tange à língua portuguesa, priorizando a variação diatópica, especificamente de aspectos semântico-lexical, considerando as implicações de natureza social, além de contribuir para a elaboração do Atlas Linguístico do Estado de Minas Gerais e do Atlas Linguístico do Brasil.

Já se faz notável a importância do conhecimento histórico da fala do município de Arcos (MG), pois a do surgimento e do desenvolvimento do município nos mostra que influências da emigração e imigração podem ter influenciado numa certa variação e mudança linguísticas na fala dos habitantes da cidade.

Desde a origem do município, percebemos que alguns itens nos direcionam a uma reflexão sobre quais fatores teriam influenciado na concretização da norma linguística que se apresenta na atualidade.

¹⁰³ Peões de diversas regiões do país.

Atualmente, a cidade de Arcos, desde 2000¹⁰⁴, convive com diversos estudantes universitários, vindos de diversas cidades da região e de algumas outras cidades de diversas regiões dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo. E, também, com diversas pessoas que vêm trabalhar nas empresas da cidade e região. Essa imigração tem sido cada vez mais frequente, segundo dados da Prefeitura Municipal do ano de 2008.

Uma visão superficial já é suficiente para percebermos que a realidade das comunidades linguísticas da região passou por grandes transformações e, indubitavelmente, uma transfiguração também se fez presente nas relações entre as pessoas. O que num passado não muito distante era um retrato de um isolamento considerável, hoje se apresenta como uma nítida quebra de fronteiras e de limites.

Os meios de comunicação, sem dúvida alguma, têm um papel significativo nas mudanças de hábitos linguísticos não só na região, mas em todo o país. Além disso, temos de considerar que, nas últimas décadas, tem ocorrido um grande deslocamento de habitantes de uma região para outra, provocando uma reconstituição demográfica e, conseqüentemente, uma mudança nos usos linguísticos da comunidade.

Por isso, é preciso que tentemos resgatar e registrar, o mais rápido possível, a norma e a variação semântico-lexical falada em Arcos (MG), para que possamos registrar a memória linguística da comunidade dessa região e, também, contribuir, de alguma forma para o conhecimento da língua portuguesa falada no Brasil em nossos dias.

Fica evidente, também, que várias foram as influências que podem ser evidenciadas na realidade linguística atual da cidade. Uma análise dos usos linguísticos proporcionará uma reflexão sobre a identidade da comunidade que vive nesse local. Contudo, precisamos considerar que a essência da informação de um atlas reside no dado de natureza espacial e, por isso, nossa pesquisa priorizará o enfoque diatópico.

Certamente, seriam possíveis várias abordagens e níveis de análise, entretanto, dada à impraticabilidade de tal estudo para um cronograma de 12 (doze) meses, restringir-nos-emos ao estudo semântico lexical nesse determinado âmbito geográfico.

¹⁰⁴ Implantação da PUC Minas em Arcos.

Conforme já afirmado, a pesquisa está fundamentada nos pressupostos da geolinguística, método da dialetologia. Esse método permite a reconstituição da história de palavras, de suas vias de difusão, de flexões, de agrupamentos sintáticos e de antigas camadas da língua, segundo a repartição dos tipos geográficos atuais.

Esse resgate tornar-se-á possível por meio da aplicação de um questionário previamente elaborado a determinados sujeitos e pela elaboração de cartogramas, onde as respostas são registradas e pelas quais poderemos, então, obter o mapeamento das variantes linguísticas.

Depois de se definir os pontos que serão abordados e os sujeitos, de acordo com faixa etária e nível de escolaridade pretendidos, realizaremos as entrevistas, fontes essenciais de informação para este estudo e foco do trabalho de coleta de dados. Com a aplicação do questionário semântico-lexical – QSL – do ALiB, utilizaremos um instrumento idêntico aos aplicados em levantamentos de dados feitos em alguns atlas linguísticos brasileiros e, por conseguinte, estaremos criando condições para a elaboração de posteriores análises comparativas.

Todas as respostas obtidas, resultado das entrevistas, serão organizadas e documentadas em cartogramas. Esse armazenamento poderá ser objeto de uma análise secundária e, por essa razão, deverá possuir uma forma clara para que outros possam recuperá-los integralmente.

O material recolhido será gravado e, em seguida, digitalizado nas tabelas. Essas fitas certamente fornecerão uma expressão mais acurada da entrevista do que qualquer outro método, pois nos permite escutar sistematicamente o seu conteúdo e reproduzi-lo.

Os dados coletados em estudos como esse e os resultados finais obtidos devem refletir uma preocupação pela validade do constructo e pela confiabilidade. Neste caso, mostrará a descrição das variações linguísticas e, para isso, estamos elaborando um estudo semântico-lexical de caráter descritivo, registrando traços caracterizadores dos falares dos sujeitos moradores do município de Arcos (MG).

Essa pesquisa visa à descrição de uma realidade dialetal que, posteriormente, poderá tornar-se instrumento de análise para conclusões sobre a realidade linguística em foco ou ainda constituir-se em um subsídio para a compreensão da história da cidade de Arcos (MG), abordada não só por linguistas, mas também por historiadores, sociólogos, antropólo-

gos e outros profissionais que se interessem em documentar fatores que explicam e documentam o passado com rigor científico.

A prática investigativa será desenvolvida combinando-se algumas formas de pesquisa. Inicialmente, será feita uma pesquisa teórica mais aprofundada sobre o tema, seguida de uma pesquisa de campo, quantitativa e qualitativa.

A pesquisa teórica vinculada aos estudos da geolinguística contemporânea, um estudo da história e das características culturais da região à qual a pesquisa está relacionada será de suma importância para as análises necessárias decorrentes dos resultados obtidos pela pesquisa.

Para a pesquisa de campo, seguiremos, sempre que possível, as diretrizes estabelecidas pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil – Projeto ALiB.

O Projeto ALiB é um empreendimento de vultosa amplitude, de caráter nacional, que tem por meta a elaboração de um atlas geral no Brasil, no que diz respeito ao uso da língua portuguesa. Esse desejo vem desde 1952, mas somente no final do século passado começou a tomar corpo, graças à iniciativa de um grupo de pesquisadores que se propuseram a concretizar essa proposta.

Em 1996, em Salvador, por ocasião da realização do *Seminário Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*, com a participação de pesquisadores da área, oriundos de diferentes regiões brasileiras, foi retomada e aprovada a ideia da elaboração de um Atlas Linguístico Nacional. A partir daí, um árduo trabalho vem se desenvolvendo para que os objetivos do projeto sejam alcançados.

E, então, como afirma Cardoso (1996, p. 10), “[...] assim, no apagar das luzes do século XX ou, melhor dizendo, ao se acenderem as luzes do século XXI, tenta-se descrever o português do Brasil numa perspectiva geolinguística que culminará no atlas linguístico da língua portuguesa no Brasil”.

O Projeto ALiB atualmente é coordenado por um Comitê Nacional constituído por um Diretor Presidente – Suzana Alice Marcelino Cardoso (UFBA) -, um Diretor Executivo – Jacyra Andrade Mota (UFBA), e quatro Diretores Científicos – Maria do Socorro Silva Aragão (UFC), Mário Roberto Lobuglio Zágari (UFJF), Vanderci de Andrade Aguilera (UEL), Walter Koch (UFRGS) e Ana Paula Antunes Rocha (UFOP).

É importante esclarecermos que o intuito de uma proximidade metodológica com o Projeto ALiB dá-se por conta de, posteriormente, termos base para um provável cotejamento entre realidade linguística da cidade de Arcos (MG) e de outras localidades do Brasil.

Numa pesquisa dialetológica, é denominado ponto ou ponto linguístico cada uma das localidades em que se recolhem os dados de natureza linguística. Nessa pesquisa, determinou-se que a escolha dos pontos será feita depois que se fizer o levantamento histórico e geográfico do município de Arcos (MG).

Por sua vez, seguindo-se a orientação estabelecida pela geolinguística, sujeito ou informante é o indivíduo que responde o questionário e que fornece os dados que constituirão o corpus da pesquisa. Nessa pesquisa será adotado o termo “sujeito”.

Para que se obtenha uma observação mais detalhada das variações linguísticas faz-se necessário um estudo do perfil do sujeito que irá constituir a amostra linguística da rede de pontos pesquisada. Para essa seleção, baseamo-nos não só nos trabalhos de Silva Neto (1957), de Nascen-tes (1958), de Caruso (1983), mas também, nas postulações do Projeto ALiB.

Os sujeitos serão selecionados, seguindo-se os seguintes critérios: ser natural da cidade de Arcos (MG) ou ser residente há três quartos de sua vida, quando procedente de outra cidade.

Em cada um dos pontos estabelecidos, entrevistaremos adultos, da faixa etária I: 18 a 30 anos e da III: 50 a 65 anos, que tenham estudado apenas até a 8ª série do Ensino Fundamental. Para a escolha dessas duas faixas etárias, seguimos os preceitos citados no site oficial do Projeto ALiB em que Cardoso e Mota esclarecem que:

Na impossibilidade de se documentarem três diferentes faixas etárias, o que acarretaria um aumento de custos, optou-se pelo registro de informantes de faixas mais distanciadas. Tal opção procura atender às possibilidades de melhor confronto entre usos por diferentes faixas etárias e, também, propiciar a análise da variação e da mudança linguísticas.

A fim de evitar interferências linguísticas, que poderiam resultar do contato pessoal do sujeito com outras regiões e, de acordo com o Projeto ALiB, evitamos sujeitos cujas profissões os obriguem a grandes mobilidades, como exemplo: motorista, viajante etc.

Dá-se o nome de questionário a um dos instrumentos utilizados para recolher os dados linguísticos nas pesquisas de campo. Recortado em áreas temáticas e em subáreas, as lexias obtidas como respostas dos sujeitos constituem o material para essa pesquisa.

Segundo o comitê realizador do Projeto ALiB, a seleção os itens inclusos no QSL tem como objetivo documentar o registro coloquial do falante, procurando retratar as formas de emprego mais gerais da comunidade pesquisada, sem, com isso, priorizar regionalismos, arcaísmos ou linguagens especiais de certos grupos.

É no momento da entrevista que captamos a fala dos sujeitos, ou seja, que obtemos os dados para a nossa pesquisa propriamente dita. A técnica utilizada é a aplicação do questionário linguístico supracitado, pois, como já dissemos anteriormente, essa aplicação permite a homogeneização dos procedimentos de coleta de dados dentro dos moldes científicos e permite, ainda, comparações com outros atlas linguísticos e com trabalhos na área da dialetologia.

Para assegurar uma melhor qualidade ao trabalho, é conveniente o contato direto entre sujeito e pesquisadora, sempre que possível, para que, dessa forma, possam ser dirimidas dúvidas existentes nas perguntas ou nas respostas dadas.

A fim de se obter certa estabilidade emocional por parte do sujeito, maior segurança e naturalidade nas suas respostas, as entrevistas deverão, sempre que possível, ser realizadas na própria residência dos sujeitos. As referências nominais ao sujeito serão omitidas a fim de garantir a privacidade, mas sem impedir a socialização e a publicação dos dados fornecidos.

Elaborar cartogramas linguísticos é retratar a distribuição das lexias nos determinados pontos estudados, é dar forma física às respostas/ocorrências. É, ainda, documentar o falar dos sujeitos da região pesquisada, registrando as diferentes realidades linguísticas encontradas.

Alguns autores utilizam o termo “mapa”, mas em nosso trabalho, optamos por “cartograma”, baseados na definição dada por Oliveira (1980, p. 57):

[...] é a representação dos aspectos naturais e artificiais da Terra, destinada a fins práticos da atividade humana, principalmente à avaliação precisa de distâncias, direções e a localização geográfica de pontos, áreas e detalhes – é comumente considerada como uma representação similar ao mapa, mas de caráter especializado construído com uma finalidade específica.

Os cartogramas serão apresentadas na mesma ordem das perguntas do questionário e seguirão de acordo com a numeração das respectivas áreas e subáreas.

Buscamos métodos modernos e eficientes para a elaboração dos cartogramas, visando à efetivação de um banco de dados para consulta. Como dissemos, os cartogramas temáticos lexicais aparecerão na mesma ordem numérica em que aparecem as perguntas do QSL e trarão o registro de todas as diferentes lexias que forem encontradas para uma mesma questão. Por se tratar de um trabalho de cunho descritivo, deveremos elaborar uma carta para cada uma das perguntas existentes nas respectivas áreas e subáreas. Os cartogramas apresentarão a seguinte estrutura:

Acima, no canto superior esquerdo, haverá um cabeçalho em que constarão os seguintes dados:

- o número do cartograma temático lexical;
- a área semântica a qual pertence a lexia;
- o número e o nome da respectiva subárea;
- o número da pergunta, de acordo com o QSL e, em seguida, a pergunta propriamente dita, por extenso.

Os símbolos determinantes de gênero e de faixa etária dos sujeitos estarão abaixo do cabeçalho. Centralizada na página, virá cada carta lexical, cujas variações lexicais documentadas obedecerão à legenda de cores, ao lado especificada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, V. de A. (Org.) *A geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: Eduel, 1998.

_____. (Org.) *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Eduel, 2005.

ALVAR, M. *Estudios de geografía lingüística*. Madri: Paraninfo, 1991.

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. 3. ed. São Paulo: Hucitec. Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia, 1976.

BALLY, C. *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires: Losada, 1935.

BARBOSA, M. A. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. 2. ed. São Paulo: Global, 1989.

BERTI, S. S. *Abordagem semântico-lexical do falar sorocabano, com base no questionário ALiB*, 587 p. Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2005.

BRANDÃO, S. F. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

CARDOSO, S. A. M. (Coord.) *Caminhos e perspectivas para a geolinguística no Brasil*. Salvador: Universidade Federal da Bahia/Instituto de Letras, 1996.

_____. *Dialectologia: trilhas seguidas, caminhos a perseguir*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v17nspe/6709.pdf>>. Acesso em: 11-03-2009.

_____. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

CARUSO, P. *Atlas linguístico do Estado de São Paulo: questionário*. Assis: Instituto de Letras, História e Psicologia/UNESP, Prefeitura Municipal de Assis, 1983.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CINTRA, L. F. L. *Estudos de dialectologia portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1983.

COMITÊ Nacional do Projeto ALiB. *Atlas linguístico do Brasil: questionários*. Londrina: EDUEL, 1998.

_____. *Atlas linguístico do Brasil: questionários*. Londrina: EDUEL, 2000.

COSERIU, E. *La geografía lingüística in el hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos. 1954.

_____. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

_____. A geografia linguística. In: _____. *O homem e sua linguagem*. São Paulo: EDUSP, 1982.

_____. A perspectiva funcional do léxico. In: _____. *Problemas da lexicologia e lexicografia*. Porto: Civilização, 1979.

FERREIRA, C., CARDOSO, S. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

GIRALDO, J. J. M. *Dialectología general e hispano-americana*. 2. ed. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, 1987.

HOUAISS, A. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

IBGE. *Censo 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/default.php>>. Acesso em: 09-03-2009.

IBGE. *Cidades@*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 11-03-2009.

MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: 1952.

_____. *Bases para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Casa de Rui Barbosa, 1958.

ROSSI, N. *Atlas prévio dos falares baianos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, MEC, 1963.

_____. A dialetologia. Marília: ALFA, 1967.

_____. Os falares regionais do Brasil. In: *Atas: O Simpósio de São Paulo*. São Paulo, 1969.

_____. A realidade linguística brasileira. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo: USP, 1980, n.º 22.

PROJETO ALiB. Projeto Atlas Linguístico de Brasil. Disponível em: <<http://www.alib.ufba.br/index.asp>>. Acesso em: 10-03-2009.

SANTOS, Irenilde P. *O estudo da norma e o ensino da língua materna: atualização em língua portuguesa para professores de 2º grau*. Módulo I – Noções básicas de linguística. São Paulo: Vitae/FFLCH-USP, 1992.

_____. Considerações sobre um Atlas Linguístico da Cidade de São Paulo: aspectos linguísticos. In: *Anais do XI Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina*, 1999.

_____. *Vertentes*. Comunicação proferida no Mini-ENAPOL de Geolinguística 2000, Universidade de São Paulo, 24/08/2000. (mimeo).

_____. *O estudo da norma e o ensino da língua materna*. Atualização em língua portuguesa para professores de 2º grau. Módulo I – Noções básicas de linguística. São Paulo: Vitae/ FFLCH-USP, 1992.

_____. *Análise do aspecto semântico-lexical em cinco atlas linguísticos brasileiros*. Comunicação apresentada no GEL-2004, Unicamp, 30/07/2004. (mimeo).

_____. CRISTIANINI, Adriana Cristina. (Orgs.). *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*. São Paulo: Paulistana, 2012.

SILVA NETO, S. da. *Guia para estudos dialetológicos*. 2. ed. Belém: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

VILELA, M. *Estruturas léxicas do português*. Coimbra: Almedina, 1979.

_____. *O léxico da simpatia*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1980.

_____. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

**UNIGRAN NET-
FAZENDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MS
E PARA ALÉM DE SUAS FRONTEIRAS**

Rute de Souza Josgrilberg (UNIGRAN)

rutedesouza@unigran.br

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi(UNIGRAN)

sgarbi@unigran.br

Maria Alice de Mello Fernandes (UNIGRAN)

mariaalice@unigran.br

Terezinha Bazé de Lima (UNIGRAN)

bazelima@unigran.br

Diante da explosão que vem acontecendo na educação, no Brasil e fora dele, em função dos recursos oferecidos pela educação a distância (EaD), o Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN, cumprindo o seu papel de difusor do conhecimento e de formador de profissionais capacitados para o trabalho e que atendam as necessidades locais e regionais, passou, em 2006, a fazer parte da história da educação a distância do Mato Grosso do Sul.

A experiência de 36 anos na manutenção de diversos cursos de graduação presencial constituiu e constitui a base necessária para a criação da EaD na instituição, com vistas a atender uma população que se vê em desvantagem, se comparada a populações de grandes centros, contribuindo, então, para que as diferenças regionais e econômico-sociais sejam amenizadas e aqueles que têm na educação a única possibilidade de ascensão social não se vejam tolhidos em suas expectativas. Com esse propósito, a UNIGRAN criou o ambiente virtual, ao qual denominou UNIGRAN NET, com cujas ferramentas o professor-tutor torna-se peça fundamental na condução dos processos de ensino e de aprendizagem nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Descrever esse ambiente de aprendizagem e refletir sobre o educar nessa modalidade, sem deixar que se torne mera utilização de novas tecnologias é o propósito principal deste trabalho, que contará com uma breve visão da história da formação da EaD, com o panorama da EaD no Mato Grosso do Sul, sobretudo na UNIGRAN, com a descrição do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e, finalmente, com considerações sobre educar nesse ambiente.

A educação a distância (EaD) pode ser compreendida como a forma mais dinâmica, rápida e eficiente que as instituições de ensino encontraram para transmitir conhecimentos, de forma rápida e sem perder a qualidade, ampliando o número de pessoas atendidas, satisfazendo, dessa forma, a demanda de um público com características específicas como a falta de tempo, impossibilidade e/ou dificuldades de locomoção, falta de condições financeiras entre outros. Nesse sentido, o Centro Universitário da Grande Dourados, UNIGRAN, aderiu a essa modalidade de ensino a fim de atender, inicialmente, a uma demanda local e regional, traduzida pela solicitação da comunidade externa e de prefeituras, demanda essa que extrapolou as fronteiras do estado do Mato Grosso do Sul, atravessando oceanos e instalando-se em outros continentes a fim de atender a comunidade brasileira em Portugal e no Japão.

Ao adotar-se o viés diacrônico, a fim de melhor compreender o que é a EaD hoje, percebe-se que o início da história da educação a distância vem de longa data, embora seja difícil precisar uma. Se, em tempos remotos, educar dependia da presença física do professor e de seus saberes, o advento da imprensa, em 1453, roubou-lhe a exclusividade e passou a dividir com o texto escrito a responsabilidade dessa missão: “o caminho para a educação a distância, então, estava aberto quando os primeiros homens começaram a aprender diretamente do texto escrito e não diretamente do professor” (BORDENAVE, 1987, p. 14).

A etapa seguinte liga-se ao aperfeiçoamento do sistema de funcionamento dos Correios, que permitiu a criação de cursos por correspondência, momento em que, nessa modalidade, a figura do professor foi totalmente abolida. Foi, no entanto, com o surgimento do rádio e da televisão que a educação a distância se estabeleceu, definitivamente, porém contando, novamente, com a figura do professor ou do tutor ou, ainda, do professor-tutor, como alguns preferem denominar o elemento cujo papel não é mais transmitir conhecimentos, mas mediatizar sua aquisição.

Em 1540, esclarece Bordenave (1987), no Canadá, a rádio-fórum foi usada para discussão de temas importantes entre membros de comunidades moradoras em áreas rurais. No Brasil, em 1923, a rádio-escola chamada Rádio Sociedade do Rio de Janeiro fazia transmissões de aulas de português, francês, radiotelegrafia, telefonia entre outros. Em 1947, SENAC e SESC fundaram a Universidade do ar que, por dois anos, transmitiu cursos comerciais (MAIA; MATTAR, 2007).

Em 1960, foi o canal transmissor do Movimento de Educação de Base (MEB), fruto de um convênio entre a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e o Ministério da Educação, cujo propósito era levar educação e noções de religião para comunidades carentes no nordeste, projeto que foi descontinuado pela repressão militar, ocorrida em 64. Nessa mesma época, a televisão tornou-se, também, um instrumento de difusão da Educação, porém, assim como o rádio, devolve ao professor/tutor o papel de mediador da aquisição do conhecimento, sem que o texto escrito perca a importância de seu papel (BORDENAVE, 1987).

Muitos outros programas foram criados, mas não cabe aqui enumerá-los, até que, em 1979, a Universidade de Brasília inaugura a EaD no ensino superior, mediante a criação do Programa de Ensino a Distância (PED) (MAIA; MATTAR, 2007), embora o suporte legal para as ações relativas à EaD tenha sido efetivado em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), normatizada em 1998. O artigo 80 da LDB preconiza que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”.

Em Mato Grosso do Sul, de acordo com o Plano Estadual de Educação, a educação a distância, em nível superior, iniciou-se em 1994. Esse plano só foi aprovado em dezembro de 2003, pela Lei 2.791, e foi relevante por ter evidenciado a importância dessa modalidade para o desenvolvimento da educação no estado.

As novas tecnologias permitiram que a EaD chegasse a lugares longínquos e que fosse utilizada em vários níveis e em setores diversos, permitindo acesso ao conhecimento, de forma mais democrática e mais barata, conforme consta no Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, no item 5.4.1, onde se lê que,

no Brasil, a educação a distância chegou em 1923 e vem sendo ampliada na medida da socialização dos meios de comunicação. Essa modalidade representa um grande potencial para a correção das desigualdades em um país de dimensões continentais e de tão grandes contrastes socioeconômicos. Se bem explorada, representa um excelente mecanismo de combate à exclusão sócia (Disponível em <http://www.cee.ms.gov.br>).

Os referenciais de qualidade para cursos a distância, da Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC e a Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do MEC, incentivam a educação combinada – “a que harmoniza presença e distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores”, sendo admitida até vinte por cento da carga

horária total do curso. Nessa perspectiva, em alguns cursos presenciais, a UNIGRAN passa a ofertar, disciplinas a distância, contando com o suporte da Coordenadoria de Educação a Distância – CEaD. A primeira ação, nesse sentido, foi a oferta da disciplina “Ciência Política”, em regime de dependência, para 50 alunos, por meio da ferramenta “TelEduc” da UNICAMP. Aos poucos, foram introduzidas outras disciplinas nos cursos presenciais, sempre respeitando o estabelecido na Portaria acima mencionada. Mesclou-se, então, a utilização de aulas presenciais e recursos da *Web*, tendo como ferramenta básica, no desenvolvimento e postagem dos materiais didáticos, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), inicialmente com o TelEduc e, atualmente, com o UNIGRAN NET.

No ambiente “UNIGRAN NET”, há três níveis de acesso: o do administrador (serve à parte operacional de cadastro de disciplinas e de professores, matrículas e outros), o do professor e o do aluno. Nos dois últimos, as ferramentas disponíveis nas salas virtuais são:

- Webaula – disponibilizada com o conteúdo da disciplina, em formato digital e também em PDF, possibilitando o download.
- Configuração data aula – ferramenta utilizada pelo professor para cadastrar uma data limite ao aluno para o envio de atividades.
- Portfólios - ferramenta utilizada para o envio das atividades.
- Portfólio individual – com essa ferramenta, é possível visualizar as atividades enviadas por determinado aluno, individualmente.
- Portfólios corrigidos – oferece uma visão geral dos alunos que enviaram os portfólios e, dependendo do ícone, indica se já foi ou não corrigido pelo professor.
- Fóruns – para a realização de discussões e debates que podem ser utilizados tanto pelos professores como alunos para expor ideias e opiniões.
- Atividades – nesse espaço, o professor insere as atividades referentes à disciplina.
- Programação- opção com a programação completa do semestre. Dentro da programação conta-se com a agenda, calendário e plano de ensino.

- Agenda – espaço destinado ao professor para agendar atividades, datas de provas, exames e critérios de avaliações, horário de bate-papos (chat), datas de eventos etc.
- Calendário – nesse item, o professor disponibilizará o calendário das disciplinas oferecidas durante o semestre, trazendo informações como: duração, data das provas (substitutiva e exame) e também a carga horária de cada disciplina.
- Plano de ensino – nesse espaço, o professor disponibilizará aos alunos o planejamento das aulas, assim como a forma de avaliação e os conteúdos programáticos que serão abordados no decorrer da disciplina.
- Material de aula – ferramenta utilizada pelo professor para disponibilizar aos acadêmicos, textos complementares pertinentes ao conteúdo ministrado, em formato de arquivo.
- Links – nesse espaço, o professor poderá incluir alguns sites que utilizou como referência na elaboração do material ou para fazer indicação de sites, que considere relevantes para o aprendizado do conteúdo de sua disciplina.
- Quadro de avisos – ambiente onde o professor interage com o aluno, esclarecendo dúvidas e solucionando questões relativas ao conteúdo e às atividades propostas.
- Alunos – nesse espaço, visualizar-se-á somente as mensagens enviadas pelos alunos. É a ferramenta pela qual os alunos enviam suas dúvidas sobre o conteúdo da disciplina.
- Todas as mensagens: nesse espaço, ficam armazenadas todas as mensagens; tanto as mensagens enviadas pelos alunos, como as mensagens e respostas do professor.
- Mensagens individuais – nessa ferramenta, o professor tem a opção de realizar uma busca individual, pelo RGM do aluno. Ou seja, filtrar somente as mensagens enviadas por um determinado aluno.
- Área do professor – nessa ferramenta, o professor poderá visualizar todos os acessos dos alunos e, também, os seus acessos como professor. Essa ferramenta dá a opção ao professor de monitorar todos os alunos e verificar os alunos que estão ou não acessando os conteúdos da disciplina. Para os alunos que estão sem acesso, o

professor poderá entrar em contato para saber se está com alguma dificuldade.

- Notas – ferramenta disponível ao professor para que administre as notas dos alunos.
- Lançar notas – espaço onde o professor faz os lançamentos de notas
- Pedido de alteração – espaço destinado ao professor fazer pedido de alteração de notas.
- Status do pedido – espaço onde o professor administra o pedido de alteração de notas.
- Consulta de notas – espaço onde o professor consulta todas as notas dos alunos.
- Vídeos – Opção disponível para apresentação de vídeos e slides referentes às aulas. O professor da disciplina faz uma explanação do conteúdo.
- Perfil – Ferramenta de relacionamento disponível ao professor que poderá mandar recados para os alunos e interagir com eles de uma forma mais descontraída.
- Chat – Espaço onde se desenvolve a interação professor-aluno podendo atender apenas um participante, ou com todos os integrantes da sala.

A utilização dessas ferramentas, associada ao suporte oferecido por tutores administrativos, pelos professores, pelas web aulas e guia de estudos permite priorizar o objetivo de educar, mais do que o de ensinar. Esse é o desafio: preparar o aluno para o mercado de trabalho e para cumprir seu papel social e de cidadão, conforme esclarece Preti (2005, p. 44): temos que recuperar os vínculos entre educação, trabalho, produção, vida cotidiana e existência. Aí é que está o educativo e o formativo. Eles se dão, não importa se de maneira presencial ou a distância.

A concepção do curso de letras EaD da UNIGRAN, conforme explicitado no projeto pedagógico do curso, foi delineada com vistas a formar um profissional que, ao final de sua trajetória acadêmica, além de competência profissional, possa revelar capacidade de se envolver no quadro das mudanças sociais, identificando problemas relevantes à sua volta, avaliando diferentes posições quanto a esses problemas, conduzindo

do, de forma consciente, sua postura a fim de contribuir para o crescimento social e cultural da sociedade em que está inserido.

A preocupação com esse tipo de formação, o desenvolvimento das competências e habilidades propostas no projeto pedagógico do curso de letras, direcionam os professores a compreenderem que

o conhecimento é concebido como resultado da ação do sujeito sobre a realidade, estando o aluno na posição de protagonista no processo da aprendizagem construída de forma cooperativa, numa relação comunicativa renovada e reflexiva com os demais sujeitos (BEHAR, 2009, p.16).

Nessa perspectiva, entende-se que as ferramentas, aliadas à interação do corpo docente e administrativo permitem aos acadêmicos do curso de letras EaD uma formação “pautada pelos princípios de uma concepção de educação como prática emancipatória” (NEDER, 2005, p. 48). Tal concepção completa-se na ideia de “aprender a aprender”, conforme postula Morin (2000), a qual não pode se limitar à teoria. A compreensão de que a boa utilização desses vários elementos constitutivos de um sistema complexo, ou seja, composto da interação de várias partes – AVA, corpo docente e administrativo - levará o acadêmico à construção do conhecimento.

A busca de bons resultados no curso de letras EaD da UNIGRAN conta, então, com uma ideia de educação e com a elaboração de uma matriz curricular em constante revisão e que, conforme Neder (2005, p. 61) “ multipliquem os significados, em vez de se fecharem nos significados dominantes recebidos, ou seja, uma educação e um currículo para a insurreição e para a transgressão de fronteiras” e, nessa esteira, podemos frisar, inclusive, a transgressão de fronteiras geográficas as quais, na EaD, adquirem novo conceito e nova dimensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHAR, Patricia Alejandra. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *Teleducação ou educação a distância*. Petrópolis: Vozes, 1987.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

NEDER, Maria Lúcia. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETI, Orestes et al. *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber, 2005.

PRETI, Orestes et al. *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber, 2005.

Plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br>>. Acesso em: 20-08-2012.

VOCÊ TEM QUE PASSAR NO VESTIBULAR¹⁰⁵: A ENTRADA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Fábio Luiz Rodrigues (Faculdade CCAA)
fabiorodrigues@uol.com.br

Corpo discente e corpo docente são nomes dados, respectivamente, ao conjunto dos alunos e ao dos professores que compõem uma instituição educacional, seja ela do ensino fundamental, médio ou superior. Abordaremos aqui alguns aspectos do “rito de passagem” do corpo discente do ensino médio para o superior, conhecido em nosso país como exame vestibular, o qual dá direito ao aprovado de cursar uma faculdade. Lançaremos mão da letra da canção “Química”, da banda Legião Urbana (em anexo), para estabelecermos um diálogo entre os impasses diante da escolha profissional e o valor atribuído às profissões em nossa sociedade. Com isso, nosso objetivo, por meio desse diálogo, é buscar uma possível desconstrução da injunção “você tem que passar no vestibular”, verso contido na letra da referida canção e no título deste trabalho.

Se pensarmos em todos os percalços que devem ser enfrentados em nosso país por aquele que pretende entrar para o ensino superior, o exame vestibular “começa” antes mesmo do vestibular propriamente dito. Nessa “primeira etapa”, os que ficaram de fora nos revelam sua ausência nos próprios bancos escolares. A “segunda etapa”, a do vestibular, traz o grupo que teve “sorte”, condições financeiras mínimas para estar alimentado, para ter tempo para estudar e o “desejo de chegar lá”.

Nessa segunda etapa, em uma instituição educacional, cada aluno tem a função de comparecer e participar das aulas, realizar provas e deixar-se “educar” para o mundo do trabalho como cidadão. Essa função não deixa também de ter efeitos singulares nas histórias pessoais. É provável que uma rápida enquete nos corredores de uma escola com um número x de alunos do 3º ano do ensino médio, acerca de suas vivências e impressões, já nos revelasse isso. Talvez também não seja errôneo afirmar que a passagem do ensino médio para o ensino superior é, para alguns, um dos momentos em que mais se sentem as diferenças (positivas e negativas) entre um “antes” e um “depois”.

¹⁰⁵ RUSSO, R. Música: Química. CD: *Que país É este*. Música: EMI Musica, 1987. Disponível em: <<http://legiaourbana.com.br/html/discografia/player.html?m=qp05quimica.mp3#musica-24>>.

Isso porque a escolha de uma profissão, frente ao exame vestibular, pode trazer à luz questões antes não consideradas. Tal escolha pode, inclusive, iluminar o triangular impasse entre o “desejo de ser” um profissional x, o valor atribuído e este profissional na sociedade e a remuneração proporcionada pela profissão escolhida. Por razões históricas formou-se em nosso país a ideia de que, para sermos “alguém”, temos de estudar, fazer uma faculdade e, de preferência, escolher um curso “nobre” como medicina, direito ou alguma engenharia.

Aos mais apressados, este texto não é uma apologia contra o ensino superior nem contra o exame vestibular e muito menos contra qualquer uma das áreas acima citadas. Ao invés disso, como anunciado no início, gostaríamos de chamar a atenção aqui para um verso da letra de “Química”, canção da banda Legião Urbana. “Você tem que passar no vestibular” parece trazer em seu bojo, por intermédio da injunção, a marca de um dever que responde, talvez, a um desejo dos pais de que um filho se torne, por exemplo, médico. Vale lembrar que esses mesmos pais estão inseridos em uma sociedade que lhes envia a mensagem de que algumas profissões são mais bem aceitas do que outras e que, inclusive, elas “dão” mais dinheiro. Quem já não ouviu em uma conversa algo parecido com:

A: O que você faz?

B: Sou músico.

A: E trabalha com o quê?

Estaria implícita nesse pequeno diálogo a ideia de que a profissão de músico não proporciona remuneração adequada a esse profissional? Ou, ainda, que o músico seria aquele que, por ter o questionável “talento inato”, estaria, por isso, apenas se divertindo e não trabalhando? Seria tal profissão digna de ser reconhecida somente nos casos como o da banda Legião Urbana, que alcançou as chamadas paradas do sucesso?

A ideia de que a única possibilidade de reconhecimento social para o cidadão se daria somente quando ele “alcançasse” o chamado “sucesso profissional” parece estar bastante carregada de sentido na contemporaneidade. Esse tema é recorrente não só em revistas especializadas no assunto, mas também em matérias nos mais diversos jornais de grande circulação em nosso país. Neles, propagandeiam-se programas de consultoria que parecem se aproximar de fórmulas para atingir metas e objetivos, passo a passo para o sucesso profissional.

Restar-nos-ia saber o que seria esse tal “sucesso”. Qual seria o preço a se pagar ao responder a uma demanda social capitalista de “sucesso profissional”? A marca dessa demanda aparece na letra de “Química”: “Ter carro do ano, TV a cores, pagar imposto, ter pistolão, ter filho na escola, férias na Europa, conta bancária, comprar feijão. Ser responsável, cristão convicto, cidadão modelo, burguês padrão. Você tem que passar no vestibular”.

Se, nos dias de hoje, essa demanda ao ser respondida já não proporciona mais um estrangulamento subjetivo, ao menos ela nos dá indícios de uma sofisticação. Na atualidade, é preciso também ter um corpo magro, com taxas de colesterol e triglicérides controladas, que possa consumir e consumir sempre mais, sem qualquer espécie de restrição. Dessa maneira, uma profissão nobre, que “dê dinheiro”, parece ser o caminho “mais curto” para se responder a todas essas demandas contemporâneas.

Assim, da mesma forma que devemos reconhecer certo êxito de tais programas de consultoria, deveríamos também nos dedicar a pensar sobre o que seria e o que envolve o sintagma “sucesso profissional”. Vale lembrar que, com isso, não estamos dizendo que profissionais das mais diversas áreas não devam buscar aprimoramento profissional, cursos de especialização e realização pessoal dentro de seus campos de atuação. Talvez seja possível pensarmos que a mesma ideia contida na injunção “você tem que passar no vestibular” esteja se estendendo à “fase” seguinte, no término da graduação, a do mercado de trabalho, onde se leria: “você tem que ter sucesso profissional”.

Isso posto, seria então interessante pensar em formas de resistência à injunção “você tem que passar no vestibular”, quando esta der indícios de estar unicamente em estreita relação com as demandas contemporâneas. Demandas essas que, ao invés de serem norteadoras da vida do cidadão, são fontes de angústia, já que estão além do alcance de reles mortais. Tais formas de resistência talvez possam ser o prenúncio para uma desconstrução da injunção “você tem que passar no vestibular”. Uma alternativa seria pensar em um “você pode passar no vestibular”, pode até ser aquele curso que não “dá” dinheiro.

Em outras palavras, e avançando nessa ideia – já que havíamos mencionado cursos que são mais bem cotados socialmente –, a questão parece não estar em fazer o curso de engenharia mecânica ou o de belas artes, por exemplo, mas sim em fazê-lo porque assim se deseja. Profissi-

onais da marcenaria, por exemplo, que muitas vezes aprenderam a arte de seu ofício na prática ou por meio de uma tradição familiar, são – em geral – tidos como profissionais que executam “trabalhos menores”, já que não passaram pela educação formal superior. Esse trabalho “manual” e muitos outros – por fruto do ranço dos anos de escravidão – parecem ter sido relegados a uma posição menor em nossa constituição como nação. Aplica-se também a ele a curta e crua mensagem de que “quem não usa a cabeça trabalha com as mãos”.

O que falta em nosso país é profissionalização para os nossos trabalhadores. Podemos perceber alguma mudança nesse cenário, já que cursos profissionalizantes hoje não exigem uma escolaridade mínima para aqueles que desejam frequentá-los. Sendo os espaços e oportunidades mais igualitários para todos, não haveria a rasa briga comprada por alguns profissionais – independentemente da área de atuação e com obtenção de diploma de graduação ou não – traduzida pela ideia: “se eu estudei mais, tenho de ganhar mais”. Ora, não estamos tratando disso. Sabemos que um médico que tem sob sua responsabilidade um paciente em cirurgia está sob uma carga de pressão extremamente diferente da do marceneiro trabalhando em um móvel que não ficará pronto para a data combinada. Essa mesma ideia parece fazer sentido quando ouvimos algo como “o pedreiro que não tem nenhum estudo está ganhando mais do que eu, que estudei cinco anos para me formar em odontologia”.

Logo, estamos falando aqui da não valorização das profissões ligadas às mais diferenciadas formas de expressão artística, do trabalho manual do artesão, do pequeno agricultor, do garçom, do pedreiro, da faxineira. Não valorização tanto na questão dos honorários como na questão da profissão em si. Dito de outro modo, estamos pensando nas profissões que sofrem discriminação em nossa sociedade. Coincidências ou não, essas profissões de forma geral não são bem remuneradas. Também estamos falando das ditas profissões advindas da educação formal superior, essas bem mais valorizadas em nossa sociedade, mas que não têm sido valorizadas como deveriam no tocante à remuneração.

É interessante pensar a valorização que profissões não outorgadas pela educação formal têm fora do Brasil. Na Inglaterra, por exemplo, país que tem em seu passado mais recente a Revolução Industrial, um profissional, independentemente da profissão exercida, terá seu ofício valorizado quando esse for bem executado. Se valorizado, resta sabermos se está sendo justamente remunerado. À parte a extrema diferença existente entre a formação e a consolidação de um país como o Brasil e de um país

como a Inglaterra, essas diferenças não deveriam apenas nos servir para justificarmos o “estado das coisas”, mas também para criarmos uma identidade brasileira de fato que seja outra coisa que não o “jeitinho brasileiro”. Isso não é pouco.

Havíamos dito anteriormente que faltava profissionalização para nossos trabalhadores. Porém, antes, vale também pensar sobre o que estaria faltando aos nossos vestibulandos, nossos calouros e veteranos para fazer diferença não só em sua vida acadêmica, mas também profissional e como cidadãos. Qual seria a parte que lhes cabe? Retornemos, então, ao início do texto, quando falávamos do rito de passagem chamado vestibular.

A nova fase na vida daqueles que, ao entrarem na faculdade, estão virando a página do ensino médio traz consigo a experimentação de um novo tempo, novos sabores, sensações de deslocamento, descobertas, desilusões e, é claro, o contato mais sistematizado com aquilo que naquele lugar é chamado de conhecimento científico. Entra em jogo, digamos, uma questão de reposicionamento do corpo discente nesse novo meio, a saber, o meio acadêmico.

Se, por um lado, o corpo discente é composto pelos alunos de uma dada instituição educacional, como dissemos, por outro, devemos então considerar também a singular história de vida de cada um desses alunos, como apontamos no início. Suas vivências e experiências compõem para ele (o aluno) uma imagem que, ao mesmo tempo que lhe confere certa singularidade, também é coletiva, ou seja, a imagem daquele que irá prestar o exame vestibular.

Expostas nossas considerações sobre a questão do vestibular, dos lugares ocupados pelas profissões no social, o que mais poderia ser levado em consideração a respeito dessa imagem, nos dias de hoje?

Ao que tudo indica, em tempos de comunicação globalizada com a *internet* e as redes sociais, a noção de impossibilidade – ou mesmo de proibido – para o humano diante do mundo se viu reduzida. De posse de seu *smartphone*, o adolescente contemporâneo tem um mundo em suas mãos que lhe confere o estatuto de um “tudo posso”. Não só por isso vemos também, na atualidade, uma crescente indisciplina que parece não ter mais nada a ver com transgressão.

O sociólogo francês Alain Ehrenberg (1998), em seu livro *La fatigue d'être soi* – em tradução livre, “O cansaço de si” –, afirma que os

anos 1960 foram aqueles que fizeram claudicar preconceções e tradições, as quais haviam até então demarcado a vida do homem moderno. O autor afirma que esse momento histórico proporcionara grandes transformações no campo da individualidade no final do século XX – o que fez com que o homem ficasse sem um referencial que o conduzisse – esgarçando a linha fronteira entre aquilo que era permitido e o que era proibido até os anos 1960.

Se associarmos a ideia de Ehrenberg à questão dos avanços tecnocientíficos a que assistimos na contemporaneidade, podemos pensar que eles, além de provocarem novos engendramentos psíquicos, ampliam os limites do humano. Basta lembrar a aplicação dos conhecimentos tecnocientíficos no campo da medicina – hoje vivemos mais “tempo” e temos “qualidade de vida” – ou, mais especificamente, no das cirurgias plásticas, em que o invólucro do ser pode ser transformado por caprichos estéticos (RODRIGUES, 2012). Esses novos engendramentos psíquicos em relação às tecnologias de comunicação, às indisciplinas destituídas de transgressão e ao corpo parecem ser engendramentos que contribuem para a composição de uma imagem de corpo que também faz parte daquele que irá prestar o vestibular, nos dias de hoje.

Ehrenberg ainda lembra que, “paralelamente à relativização da noção de proibido, o lugar da disciplina dos modos de regulação da relação indivíduo-sociedade se reduziu” (EHRENBERG, 1998, p. 15). Ora, sem um referencial que o norteie, não estaria aberto ao corpo discente, na contemporaneidade a ideia de que ele pode passar no vestibular ao invés de um “você tem que passar no vestibular”. Se associarmos essa ideia à ideia de desejo, aproximamo-nos de nossa proposta inicial para a desconstrução da injunção “você tem que passar no vestibular”. Aí estaria uma produção de vida minimamente desatada da questão dos deveres.

Ao contrário, a letra da canção no verso “nem música eu posso mais ouvir e assim não posso nem me concentrar” nos dá indícios da marca de uma injunção que, ao invés de um efeito positivo, produz um negativo. Isso porque “não posso nem me concentrar” parece remeter a um “não consigo nem me concentrar”. Talvez aquele que irá prestar o vestibular possa, ao deixar de responder a injunções e demandas sociais, encontrar-se, no futuro, realizado profissionalmente através do uso de uma disciplina que esteja mais condizente com os seus desejos.

Havíamos ainda mencionado anteriormente que as vivências e experiências de vida de cada aluno compõem para ele uma imagem singular

e, ao mesmo tempo, coletiva, como a daquele que irá prestar o vestibular. Nas palavras do psicanalista francês J-D Nasio (2009, p. 54), a imagem corporal diz respeito ao “que sentimos e vemos de nosso corpo”. Em outras palavras, essas imagens não são somente um dado de “realidade”, mas também *imagens* da ordem da *sensação*. Como explicar a *sensação* vivenciada quando, num dado momento, nos olhamos no espelho e não nos *sentimos* bem, ou quando em outro momento nos olhamos no espelho e nos *sentimos* radiantes? Não é a mesma imagem que aparece lá refletida?

Assim, a imagem daquele que irá prestar o vestibular – se embaçada por um “você tem que passar no vestibular” – talvez não contribua em nada para o projeto de entrar para uma faculdade. É, pois, interessante pensarmos aqui na expressão “fulano teve sua imagem arranhada”. Arranhões, sabemos, provocam fissuras. É através das fissuras provocadas nessa imagem que pode vaziar uma “outra face” de nós mesmos que não deveria escapar. Não deveria escapar, vale lembrar, ao menos de acordo com uma determinada regra social, com determinados lugares ou diante de certas pessoas. Lembremo-nos daquele vestibulando que, ao não passar no exame vestibular, sente-se profundamente abalado, já que ele mesmo e muitos ao seu redor tinham grandes expectativas e certezas de que agora ele seria “alguém”.

Talvez a imagem arranhada, aquilo que escapa do nosso controle possa ser o prenúncio para sabermos de nós mesmos. No entanto, o que difere está em desejarmos ou não saber disso que nos escapa, daquilo que não se encaixou. Esse saber difere em muito do conhecimento que adquirimos na vida escolar. Melhor dizendo, a escola, o meio acadêmico para o discente pode ser o lugar ideal para que desarranjos e rearranjos da imagem tomem corpo. Lugar ideal como propício para que construções, desconstruções e reconstruções nos deem acesso a um saber que se traduza em nosso corpo, não só como discurso linguageiro, mas também como ato.

Se há “educação” dos corpos, há de haver uma educação que se apreenda no corpo através daquilo que nos escapa, para que, com isso, nos transformemos e transformemos o mundo ao nosso redor. Talvez o posicionamento do corpo no meio acadêmico nos remeta ao que ele pretende diante de tantos recursos ao seu dispor em meio a uma extrema falta de condições básicas, necessárias para que atravesse as barreiras dos vestibulares de sua vida que ele se impõe e que a ele se impõem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EHRENBERG, A. *La fatigue d'être soi*. Paris: Odile Jacob, 1998.

RODRIGUES, F. L. *O primeiro silicone a gente nunca esquece: do implante de prótese mamária em meninas adolescentes*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NASIO, J.-D. *Meu corpo e suas imagens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

RUSSO, R. Música: Química. CD: *Que país é este*. Música: EMI Musica, 1987. Disponível em:

<<http://legiaourbana.com.br/html/discografia/player.html?m=qp05quimica.mp3#musica-24>>.

Anexo:

Química

Renato Russo

Estou trancado em casa e não posso sair
Papai já disse, tenho que passar
Nem música eu não posso mais ouvir
E assim não posso nem me concentrar

Não saco nada de física
Literatura ou gramática
Só gosto de educação sexual
E eu odeio química

Não posso nem tentar me divertir
O tempo inteiro eu tenho que estudar
Fico só pensando se vou conseguir
Passar na porra do vestibular

Chegou a nova leva de aprendizes
Chegou a vez do nosso ritual
E se você quiser entrar na tribo
Aqui no nosso Belsen tropical

Ter carro do ano, TV a cores, pagar imposto, ter pistolão
Ter filho na escola, férias na Europa, conta bancária, comprar feijão
Ser responsável, cristão convicto, cidadão modelo, burguês padrão
Você tem que passar no vestibular.

BOCAGE E A POESIA DE CIRCUNSTÂNCIA

Rafael Santana Gomes (UFRJ)
emailrafaelsantana@gmail.com

Quando nos perguntamos o que caracteriza a poesia, qual a resposta que nos vem à cabeça? Num primeiro momento, se herdamos simplesmente o senso comum, responderemos, quase que automaticamente: os temas de amor. Mais que isso, na esteira do modelo ocidental, preferencialmente um amor não realizado, ambigualmente fonte de felicidade e causa do mais doloroso sofrimento. A origem de tal premissa estaria, talvez, na evidência de o modelo da cantiga de amor trovadoresca ter sobrevivido na cultura ocidental, ao longo de séculos de literatura, havendo-se incorporado o seu *leitmotiv* “sofrer por amor” ao imaginário popular.

Por isso mesmo, se pensarmos em poesia de circunstância, julgá-la-emos como tendo menos valor e relevância do que a lírica, visto que a consideramos como um tipo de poesia que retrata fatos banais, como o corte de um vestido, o nascimento de um bebê, o aniversário de alguém etc. Não o deixa de ser; porém, por detrás dessas simples circunstâncias, pode esconder-se o mais fino e sensível da produção de um poeta. Esse é, a meu ver, o caso de Manuel Maria Barbosa du Bocage, o mais famoso poeta do neoclassicismo e do pré-romantismo portugueses.

Bocage é o mais significativo poeta setecentista em Portugal; no entanto, muito pouco se conhece da sua obra, sendo grande parte dos seus escritos completamente ignorada. Até aos dias de hoje, pouquíssimos pesquisadores propuseram-se a analisá-la, de modo que escassa é a produção crítica sobre o autor. O poeta, ao longo de duzentos anos, tem sido frequentemente associado a estereótipos limitadores ou falsos (como, por exemplo, o derivado do extenso anedotário que lhe é atribuído por parte da população portuguesa, da brasileira e da macaense), não sendo identificado, pelo cidadão comum, como um poeta, mas, não raro, como um homem esperto, piadista e sem escrúpulos. Desse modo, a avaliação da sua obra é, por vezes, feita a partir de conceitos redutores, que a empobrecem demasiadamente.

A poesia de circunstância, antes do Romantismo, era fruto do mecenato. Por esse motivo, grande parte dela era produzida para retratar a vida aristocrática. Tal fato, provavelmente, seja a razão pela qual se te-

nha construído uma visão tão negativa dessa manifestação poética. O melhor exemplo disso é, talvez, o *Cancioneiro Geral*, de Garcia de Resende, volume de versos em que há uma grande quantidade de poemas de circunstância, e que é visto por muitos dos estudiosos de literatura portuguesa, como um livro de qualidade discutível, por retratar fatos banais. Uma possível evidência disso é a quase ausência de produção crítica sobre essa obra, o que corresponde a um reduzido interesse dos estudiosos em divulgá-la.

A partir do século XIX, no qual a literatura passou a ser instrumento da burguesia e, portanto, um objeto de consumo de um público mais extenso, o artista, livre dos compromissos que a estrutura do mecenato impunha como resposta ao apoio financeiro recebido, deslocou a poesia de circunstância para uma esfera de menos valia, sendo vista, ao longo dos séculos posteriores, como um gênero menor, associado a banalidades. Ao buscar inserir parte da poesia de Bocage no conceito de poesia de circunstância, proponho a leitura de que, por detrás dessas ditas circunstâncias banais, pode esconder-se o mais fino e sensível da produção de um poeta e, no caso de Bocage, ousaria dizer que grande parte dos poemas líricos consagrados pela crítica pode ser lida, também, a partir do conceito de poesia de circunstância.

Além do problema da fronteira pouco discernível entre as poesias líricas e circunstanciais, a maior parte dos poemas satíricos bocagianos é desprezada pelos críticos. Nestes últimos, muitas vezes confundem os estudiosos erotismo com pornografia, estigmatizando o poeta, por mero puritanismo, por desinformação ou por, cegamente, seguirem a tradição, evitada de preconceitos de caráter sexual.

O grande vate Elmano é mais conhecido pela sua produção lírica e satírica, especialmente esta última, mas praticamente se desconhecem os seus poemas de circunstância. No entanto, o que, em geral, não tem sido frisado de forma suficiente, é que o fio que urde a poesia lírica bocagiana não é, necessariamente, oposto ao da poesia de circunstância, constituindo esta, tantas vezes, quase que uma continuação da lírica, e dando, também, lugar ao poeta para expor a sua visão de mundo, visão de sofredor, de títere do Fado. Assim sendo, este trabalho pretende dar enfoque a um gênero textual um tanto desprezado pela crítica literária, conhecido como poesia de circunstância. Vinculada ao mecenato e ao sistema literário da aristocracia, a produção poética de circunstância, que pressupõe a reatuação de acontecimentos variados, tais como o nascimento de um bebê ou o falecimento de alguém, seria, a partir da ascensão da burguesia no sé-

culo XIX, considerada menos válida, uma vez que o artista oitocentista compreende a poesia como um fenômeno atrelado à ideia da inspiração. Bocage, poeta do século XVIII, a meio caminho entre o neoclássico e o romântico, fizera, muitas vezes, da poesia de circunstância um meio de sobrevivência, sem, contudo, deixar de tingir a sua produção literária com as tintas da mais extremada sensibilidade e do mais alto espiritualismo românticos. Observemos os dois poemas abaixo.

GLOSANDO MOTE:

“A MORTE PARA OS TRISTES É VENTURA”

Quem se vê maltratado, e combatido
Pelas cruéis angústias da indignação
Quem sofre de inimigos a violência,
Quem geme de tiranos oprimido:

Quem não pode ultrajado, e perseguido
Achar nos Céus, ou nos mortais clemência,
Quem chora finalmente a dura ausência
De um bem, que para sempre, está perdido:

Folgará de viver, quando não passa
Nem um momento em paz, quando a amargura
O coração lhe arranca e despedaça?

Ah! Só deve agradecer-lhe a sepultura,
Que a vida para os tristes é desgraça,
A morte para os tristes é ventura.

(BOCAGE, 1994, p.116)

NO SEU DIA NATALÍCIO

Do Tempo sobre as asas volve o dia,
O ponto de meu triste nascimento;
Vedado à luz do Sol este momento,
Fúrias, com vossos fachos se alumia!

Nascido apenas, pavorosa harpia
Ao berço me voou de imundo alento:
Empestando o misérrimo aposento,
Eis me roga esta praga horrenda, impia:

“Esteja sempre o bem de ti remoto
Vivas sempre choroso, amargurado,
Dane teus dias o destino imoto.”

Caiu-me a impreciação do monstro alado,
Curto mil males, e entre sombras noto
Outros com que me espera ao longe o fado.

(BOCAGE, 1994, p. 85)

Da leitura dos sonetos acima, podemos, claramente, perceber a existência de uma coerência temática intertextual. Em ambos, lamenta-se o poeta do seu destino, um destino adverso, pesado, amargo. Bocage foi aquele que sofreu todos os males da ventura; como Camões, viajou para Goa, onde passou por apertos financeiros, experimentou o clima insalubre das quentes terras asiáticas e chocou-se com a estreiteza cultural do lugar.

Camões, grande Camões, quão semelhante
Acho teu fado ao meu, quando os cotejo! (BOCAGE, 1994, p. 78).

Além disso, quando regressou a Lisboa, em 1790, viveu intensamente o que se pode chamar uma vida boêmia, frequentando os cafés alimentados pelas ideias da Revolução Francesa, atacando o clero, lutando profundamente contra o despotismo:

Liberdade querida, e suspirada,
Que o Despotismo acérrimo condena; (BOCAGE, 1994, p. 112).

Devido ao fato de ter sido apanhado com panfletos apologéticos ao liberalismo, foi preso no Limoeiro, onde passou os maiores tormentos da sua vida, relatando o seu pesar em versos claramente autobiográficos:

Neste horrível sepulcro da existência
O triste coração de dor se parte;
A mesquinha razão se vê sem arte,
Com que dorme a frenética impaciência

(BOCAGE, 1994, p.127)

Como poderia a obra poética de um homem que passou por tantas penúrias na vida refletir alguma alegria? Somente nos seus poemas paradigmáticos do neoclassicismo, nos quais predominava o fingimento poético, conseguido por meio da repetição dos rígidos cânones neoclássicos, podemos, algumas raríssimas vezes, encontrá-la. Fora disso, na maior parte da sua poesia lírica e circunstancial, temos a presença marcante de elementos acentuadamente obscuros¹⁰⁶, tão sinistros quanto a sua desdi-

¹⁰⁶ Representam os símbolos do seu universo gótico, como o mocho, o sapo, a rã etc. Todos esses elementos constituem o que se conhece como *locus horrendus*, e que se opõe ao *locus amoenus* da poesia tipicamente neoclássica.

tosa existência. E se a teoria e a crítica literárias já condenam, de longa data, a leitura da obra de um autor a partir da sua biografia, há de se frisar que, no que concerne à poesia bocagiana, os poucos especialistas na sua obra são unânimes ao afirmar que os escritos do poeta mantêm uma estreita relação com a sua tormentosa existência, tornando-se, portanto, impossível dissociar vida e obra em se tratando desse artista. Como diz o eu lírico bocagiano no segundo soneto transcrito acima, já no momento do seu nascimento começara todo o horror da sua existência, pois, em vez de a sua vinda ao mundo ter sido iluminada pelo Sol, foi-o, numa espécie de presságio sinistro de mau agouro, pelos fachos das Fúrias. No seu berço, aparece-lhe uma pavorosa harpia, rogando-lhe uma impiedosa praga que lhe arruinaria a vida, inexoravelmente. Ora, quem nasce predestinado à desgraça e ao sofrimento,

Quem geme de tiranos oprimido:
Quem não pode ultrajado, e perseguido
Achar nos céus, ou nos mortais clemência,

poderá na vida encontrar algum gozo, algum prazer? Não,

... Só deve agradar-lhe a sepultura,
Que a vida para os tristes é desgraça,
A morte para os tristes é ventura.

No segundo soneto transcrito, parece-me evidente que o poeta utiliza a circunstância do seu aniversário como pretexto para expor a mais obsessiva ideia de toda a sua produção lírica: a morte como salvação, como forma de escape das angústias deste mundo. Não que essa ideia esteja explícita, como no primeiro soneto, mas podemos percebê-la através do diálogo entre os textos que compõem a obra do autor em questão. Assim como fiz o cruzamento de ideias entre os dois poemas que citei, do mesmo modo isso será possível, muitas vezes, na obra bocagiana.

O último verso do primeiro soneto apresenta-se como uma espécie de eco que se repete constantemente na leitura de cada texto. A cada poema lido, temos a impressão de ouvir que “*A morte para os tristes é ventura*”. Como já foi dito, o tema do escapismo pela morte é uma constante na obra de Bocage, sendo o mote por ele glosado o que melhor a define e sintetiza.

Vejam, em mais um poema de circunstância, os traços anteriormente mencionados, os quais se mostram paradigmaticamente na sua poesia.

**AO SR. FRANCISCO JOSÉ DA PAZ, NA
MORTE DE SUA ESPOSA**

Deploro, caro amigo, o que deploras
Com porfiosa dor, com dor interna;
Perdeste a doce esposa, a sócia terna,
Que presente adoraste, e longe adoras:

Mas pensa, quando gemes, quando choras,
Que por alto poder, que nos governa,
Ela habita do bem na estância eterna,
E na estância do mal tu inda moras:

Revê no coração, na fantasia
A índole gentil, suave e pura,
Com que menos que o Céu não merecia:

Olha cultos gozando a cinza escura:
Do corpo, em que brilhava uma alma pia,
É quase, é quase altar a sepultura.

(BOCAGE, 1994, p.151)

Neste poema, escrito em ocasião de um acontecimento doloroso, mas ao mesmo tempo tão comum, visto que a morte é uma consequência natural da vida, nota-se o sentimento da dor elevado ao seu mais precioso grau de refinamento, principalmente na primeira estrofe, na qual os adjetivos parecem haver sido minuciosamente escolhidos para enfatizá-la. Contudo, será que o eu lírico deste poema realmente deplora a morte, como afirma ao amigo, no primeiro verso? Será que ele vê nela algum motivo de dor, de tristeza? A resposta parece-me óbvia, pois, como já o disse anteriormente, o eco de toda a sua poesia não é o de a morte ser, em vez de tristeza, ventura?

De fato, a voz do poema diz deplorar o ocorrido somente por mera convenção social. No primeiro verso do segundo quarteto, a conjunção adversativa *mas* começa por desfazer o que havia sido dito no quarteto anterior, e, a partir deste, o poeta começa a expor a sua visão da vida terrena, que, como sabemos, é completamente negativa. Por isso a esposa do seu amigo habita agora na “estância do bem”, e ele ainda mora na do mal. Se observarmos o poema a partir de um ponto de vista mais crítico, perceberemos que o segundo quarteto e o primeiro terceto enfatizam uma mesma ideia, sendo o último terceto o feixe das ideias desenvolvidas nas duas estrofes anteriores. A conclusão a que chega o poeta, como já podemos imaginar, é a única a que poderia chegar alguém com a sua visão de mundo: olhar o corpo morto não é motivo de tristeza, e sim de alegria,

porque a morte é ventura, então, se assim o é, “É quase, é quase altar a sepultura”.

Novamente uma circunstância foi utilizada como pretexto para que o poeta escrevesse sobre as suas próprias concepções. O eco anteriormente mencionado parece repetir-se e transformar-se em outras variantes; o tema da morte como paz, como alívio, é extremamente obsessivo:

Ludibrio, como tu, da sorte dura
Meu fim demandando ao Céu, pela certeza
De que só terei paz na sepultura:

Nestes versos tão conhecidos, tão incansavelmente repetidos por uma gama de artistas da Língua Portuguesa, Bocage louva Camões, e, mais uma vez, nele observamos a insistência num mesmo tema. Ora, podemos afirmar, tranquilamente, que

A morte para os tristes é ventura =
= É quase, é quase altar a sepultura =
= De que só terei paz na sepultura.

Em resumo, diria que, como um sofredor e inadaptado à vida terrena, Bocage reflete, na sua vasta e desconhecida obra, toda a sua angústia de estar no mundo, e mostra ansiar extremamente pela morte, desenvolvendo esse tema e arrastando-o ao longo de toda a sua produção.¹⁰⁷ No sepulcro, enxergava o poeta o único lugar onde teria paz, onde poderia fugir da tirania e das cruzes do destino. Por isso, a síntese da sua obra encontrar-se-ia, a meu ver, nestes dois versos:

... a vida para os tristes é desgraça,
A morte para os tristes é ventura.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BOCAGE, Manuel Maria Barbosa du. *Sonetos*. Rio de Janeiro: Garnier, 1994.

¹⁰⁷ É importante ressaltar que, em nenhum momento, quisemos dizer que os poemas que apontamos como sendo de circunstância não são, também, líricos. Esse gênero, com certeza, está presente em todos os poemas que citamos. Consideramos como de circunstância aqueles textos em que há uma particularidade que acompanha um fato.

A LEITURA COMO FRUIÇÃO DO TEXTO NO ÂMBITO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Carlos Mauricio da Cruz (UERJ)
cruzcm@uol.com.br

É preciso ler, é preciso ler...

E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?

(Daniel Pennac)

1. Introdução

Dentro e fora do mundo acadêmico, tornou-se consenso acreditar na importância da leitura na vida de cada um de nós, bem como assumir a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens. Também existe certa unanimidade em torno da ideia de que a escola tem papel fundamental na formação de leitores competentes e por gosto.

Nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental, principalmente, boa parte do esforço e do tempo empregados por professores e alunos se divide entre o estudo da gramática – especificamente da análise sintática -, da produção de textos e da leitura.

E é justamente a prática da leitura em sala de aula que leva o professor, de modo geral, a se fazer diversos questionamentos, envolvendo desde a finalidade da decodificação de textos até a preocupação em como formar leitores, ou seja, como fazer de seus alunos não só leitores proficientes, mas também apreciadores da literatura e de obras referenciais.

Sendo a leitura uma atividade tão variada e de inúmeras possibilidades em sala de aula, o presente trabalho se propõe a se debruçar sobre o artigo “Prática da leitura na escola”, de João Wanderley Geraldi, para ratificar que não é toda e qualquer atividade de leitura no âmbito da escola que, necessariamente, leva à formação de um público leitor. Veremos que, entre tantas práticas de leitura escolar, aquela que objetiva a fruição do texto é a que mais contribui para o desenvolvimento e consolidação do gosto pela leitura.

2. *A leitura e o ensino de língua portuguesa*

Mesmo em trabalhos anteriores, Geraldi (2001) defende que o ensino de língua portuguesa deve centrar-se em três práticas: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística. Prossegue Geraldi (2001, p. 88):

Essas práticas, integradas, no processo de ensino-aprendizagem têm dois objetivos interligados:

- a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem;
- b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

A prática escolar, entretanto, destina a maior parte de seu tempo e esforço de professores e alunos ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua, sem garantir, necessariamente, o domínio das habilidades de uso dessa mesma língua em situações concretas de interação, compreendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos.

Quanto à artificialidade que marca as atividades linguísticas em sala de aula, continua Geraldi (2001, p. 91):

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística.

A leitura, portanto, dentro de uma prática corrente, estaria muito distante do conceito defendido por Lajolo (1982, p. 59), citada por Geraldi:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Resgatar a interlocução leitor/autor por intermédio do texto requer um leitor não passivo, mas agente que busca significações, tornando-se não só leitor efetivo, mas também, afetivo.

Para analisar como se dá essa interlocução nas práticas de leitura propostas no espaço escolar, e até que ponto as mesmas contribuem para a formação do aluno leitor, passemos à segunda parte desse trabalho.

3. *As práticas de leitura extraclasse e em sala de aula*

3.1. A prática de leitura extraclasse

Como afirmado anteriormente, além da análise linguística e da produção de texto, as aulas de língua portuguesa também se dedicam a atividades de leitura de textos, em sala de aula ou em casa, as chamadas leituras extraclasse.

Ao propor esse último tipo de leitura, frequentemente o trabalho docente se afasta de um de seus objetivos – a formação de leitores – caso se limite ao burocrático preenchimento de fichas de leitura que somente contemplam a verificação de nome de autor, ilustrador, editora, alguns poucos elementos da narrativa e demais itens comuns a diversos tipos textuais. Com o tempo, o aluno percebe que a leitura é o que menos importa, bem como é irrelevante a conexão que ele venha a fazer entre o livro lido e o mundo vivido. A ficha de leitura, com suas lacunas a serem preenchidas, passa a ser o alvo de sua atenção e esforço.

Ademais, na maior parte das vezes, leituras extraclasse, reproduzindo o modo capitalista de organização de nossa sociedade, valem por aquilo que conseguem medir da atividade do aluno, resumem-se à prova sobre o livro que, em suma, será traduzida por um grau, uma nota e os livros passam a ser verdadeiros fardos, afastando-se, portanto, de qualquer noção de prazer ou aproveitamento de diálogo entre o texto e o mundo real.

Há ainda que se considerar que, eventualmente, a leitura extraclasse surge na rotina escolar como atividade de recuperação, ou seja, como estratégia para se recuperar o baixo rendimento em alguma(s) outra(s) atividade(s) anteriormente proposta(s). O risco que se corre nessas circunstâncias é o de o aluno associar a leitura a algum tipo de castigo ou compensação, o que, definitivamente, só contribuiria para afastá-lo da ideia de prazer de leitura.

3.2. As práticas de leitura em sala de aula

Leitura e prazer, em sala de aula, não costumam ser conceitos contíguos. Geraldi (2001), no citado artigo, longe de querer estabelecer ou esgotar uma tipologia de vivências de leitura em aulas de língua portuguesa, destaca pelo menos quatro experiências concretas no âmbito escolar: a leitura como busca de informações, a leitura como estudo do texto, a leitura como pretexto e, finalmente, a leitura como fruição do texto.

A seguir, analisaremos cada uma dessas vivências de leitura em seu maior ou menor grau de artificialidade e na forma como se dá a interlocução autor-texto-leitor e destacaremos a leitura como fruição como a estratégia mais eficiente para a formação de alunos leitores.

3.2.1. A leitura – busca de informações

O fundamento básico dessa postura diante do texto é o de se extrair dele uma ou mais informações. Não há como negar que tal prática é bastante frequente nos livros didáticos tradicionais, onde inúmeros textos são apresentados para que se responda a inúmeras outras questões. O que ocorre de fato, entretanto, é que esse tipo de leitura de texto esbarra em certa artificialidade, pois o aluno descobre, de imediato, que simplesmente lê o texto para responder às questões formuladas a título de interpretação, numa espécie de simulação de leitura. A leitura, nesses termos, passa a ser meramente decifração, uma espécie de jogo de adivinhação. Nesse sentido, leituras realizadas em outras disciplinas do currículo (história, geografia, ciências etc.) são menos artificiais do que as realizadas nas aulas de língua portuguesa, posto que fica um pouco mais claro para o aluno o “para quê” extrair determinadas informações do texto.

Entretanto, a leitura busca de informações tem seu valor ao procurar fixar conceitos relevantes da vivência cotidiana quando voltada para textos de jornais ou mesmos livros científicos. No chamado texto literário, vale propor extrair dele informações a propósito do ambiente da época e da forma como as pessoas, via personagens, encaravam a vida, por exemplo. Tal estratégia dá fundamento à busca de informações em um texto, o que pode ocorrer não só na superfície textual, mas também em um nível mais profundo.

3.2.2. A leitura – estudo do texto

É necessário, mais uma vez, salientar que esse tipo de leitura é mais praticado em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa, as quais, em princípio, deveriam desenvolver as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor. É que nessa estratégia de leitura buscam-se teses, argumentos, contra-argumentos e verifica-se a coerência entre tese e argumentos – movimentos procurados, principalmente, em textos históricos e/ou científicos, revelando uma postura mais metalinguística diante do texto.

Esse tipo de abordagem textual, todavia, não é privado do texto dissertativo, uma vez que narrativas, por exemplo, podem ser estudadas ao se verificarem pontos de vista defendidos por diferentes personagens. Desse modo, o texto literário também se mostra produtivo com esse tipo de abordagem, ainda que não favoreça, direta e necessariamente, o desenvolvimento do gosto pela leitura.

3.2.3. A leitura do texto – pretexto

Transformar um poema em jogral, dramatizar uma narrativa, produzir um texto a partir de outro são apenas um dos inúmeros pretextos para se ler em sala de aula. Os bons manuais de criatividade e oficinas de redação estão repletos de sugestões para serem reproduzidas, revelando inúmeras possibilidades de interlocução com o texto literário ou técnico.

Tal interlocução elimina enormemente o artificialismo da atividade de leitura, posto que o pretexto é a própria razão para o ato de ler, levando a outra atividade pertinente.

Dramatizações, ilustrações, adaptações podem retirar alguns textos de seus pedestais sagrados e frutificar em sala de aula.

3.2.4. A leitura – fruição do texto

O que define esse tipo de relação com o texto e o distingue dos demais é o “desinteresse” pelo controle do resultado da leitura, trazendo para a sala de aula o que jamais deveria estar ausente dela: o prazer de ler um texto, o prazer da leitura como experiência estética, artística, pessoal ou coletiva.

À primeira vista, essa seria uma forma de leitura exclusiva do texto literário, entretanto, não podemos nos esquecer de que se lê jornal, por exemplo, com o simples desejo de se manter informado, indo além da mera busca de informação. A propósito, a informação disponível, como o conhecimento, frequentemente gera outras vantagens, inclusive sociais.

Também é verdade que, no sistema capitalista, uma atividade vale pelo produto que rende. A escola, fazendo parte de tal sistema e preparando para ele, reproduz sua ideologia ao eliminar de seu programa qualquer atividade cujo resultado não possa ser avaliado, medido quantitativamente, daí que ler por prazer pode parecer literalmente gratuito e, portanto, fora do esperado pelo contexto escolar.

Todavia, recuperar na escola a capacidade de se encantar com os textos é trazer para dentro dela aquilo que por princípio parece ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura. Não é difícil de concluir que o aluno volta ao texto e ao universo da leitura se a mesma é capaz de resultar em sensação prazerosa.

Para que o aluno se encante pela leitura, contudo, é necessário que o próprio professor seja leitor e mostre entusiasmo pela fruição do texto. Não se está aqui fazendo uma crítica gratuita ao trabalho docente, uma vez que é sabida a falta de tempo e até mesmo de dinheiro para a dedicação de professores à leitura, mas é inegável que o aluno apreende do mestre o gosto com que o mesmo comenta e sugere leituras, o entusiasmo com que se refere à atividade leitora como possibilidade de lazer, fruição.

Vale acrescentar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial que norteia orientações teóricas e metodológicas para o ensino de língua portuguesa, preveem o fruir estético do texto como estratégia para a formação de leitores, como bem atesta Freitas (2008, p. 65):

Os PCN insistem também na incorporação do texto literário às atividades de sala de aula, mas compreendendo a literatura em sua especificidade, levando o aluno ao fruir estético, à formação do gosto e não a usando de uma forma escolarizada para fazer provas, construir um sentido único, preencher fichas ou como pretexto para o estudo da gramática. Enfim os PCN insistem que a formação do leitor e escritor só será possível na medida em que o próprio professor se apresentar para o aluno como alguém que vive a experiência da leitura e da escrita.

Também sabemos que quase todo leitor não começou sua trajetória pelos clássicos, portanto, a oferta que a escola faz de títulos deveria

contemplar dos cânones – a reconhecida alta literatura – aos textos menos eruditos e mesmo contemporâneos.

Outro ponto a se considerar seria a necessidade de se trabalhar os diversos gêneros textuais em sala de aula, da notícia de jornal ao poema, passando pela propaganda, os quadrinhos e tantos outros gêneros que chamam a atenção do cidadão comum, aluno ou não, e fazem parte de seu dia a dia, eliminando, mais uma vez, a artificialidade que tantas vezes acomete as atividades de leitura no ambiente escolar.

Para Porto (2009, p. 25),

O professor deve expor o aluno à diversidade de gêneros, alargando a sua visão em relação ao uso da língua, ou seja, deixar de ver a língua como uma coisa uniforme, que pode ser apenas ‘certa’ ou ‘errada’. É importante que o aluno seja levado a perceber a multiplicidade de usos e funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece, buscando, na comunidade local e na escola, motivos e oportunidades de leitura.

Por fim, a presença da leitura afetiva que o professor faz em sala de aula, carregando tais livros para o interior da sala de aula, refaz o circuito que tantas vezes o bom livro segue na vida real. Provavelmente o livro que estamos lendo hoje é aquele indicado por um amigo ou o título que foi resenhado e pareceu preencher nossas expectativas de leitor. Acrescenta Yunes (2009, p. 76):

O exercício de ouvir histórias por intermédio de contadores funciona como forma de seduzir e predispor para o interesse de (aprender a) ler tanto uns, quanto outros. Todos nós conhecemos como é fascinante ouvir boas histórias, bem contadas: daí para buscar a autonomia de leitura não é muito longe.

Portanto, o livro carregado debaixo do braço do professor para o interior da sala de aula e lido por ele pode despertar mais curiosidade, desejo e gosto pela leitura que muitos minutos de convencimentos que deixam de lado a questão crucial tratado nesse artigo: o prazer de ler, a leitura por fruição do texto.

4. Considerações finais

Não se quer aqui condenar determinadas práticas tradicionais de leitura em sala de aula, até porque é sabido que a construção de conhecimento não se dá necessariamente pelo abandono e substituição de teorias e práticas, mas, eventualmente, pela contribuição entre elas. Entretanto, sem perder de vista o propósito da formação de leitores, é imperio-

so trazer a fruição da leitura como estratégia básica quando se deseja que o aluno seja um efetivo leitor afetivo.

As práticas de leitura aqui tratadas não se excluem no trabalho em sala de aula, uma vez que não é impossível experimentar prazer na leitura de um texto ao mesmo tempo em que se buscam nele informações relevantes. Ou não se pode descartar a fruição do texto ao usá-lo como pretexto para uma dramatização ou produção de um novo texto.

O que se quer ressaltar é que não é toda e qualquer prática de leitura feita no âmbito escolar que, necessariamente, tem o efeito de formar alunos leitores. É necessário para isso que o professor veja com clareza os objetivos que quer alcançar ao propor a leitura em sala de aula ou fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 41-66.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001, p. 88-103.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymará, 2009.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.

A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS CARIOCAS EM CAPAS DE REVISTAS

Maria Clara Fonseca Pereira (UFF)
mariacларafp@gmail.com

1. *Palavras iniciais*

As capas de revista circulam em diversos segmentos de nossa sociedade e constituem, sob a perspectiva teórica bakhtiniana, um gênero discursivo.¹⁰⁸ Sua forma é *relativamente estável*, pois é constituída por elementos verbais (material linguístico) e não verbais (imagens) que irão compor a “vitruine” da publicação. Juntos, esses elementos têm o propósito comunicativo de atrair o olhar do leitor, instigando-o ao consumo.

Nesse tipo de gênero discursivo, o enunciado tem vida pública, por estar atrelado a um meio de comunicação. E, em geral, os meios de comunicação agem como ferramentas de representação social¹⁰⁹, uma vez que é por meio da análise de uma revista, de um jornal ou de uma propaganda de qualquer época que podemos ter uma ideia geral de como se comporta uma sociedade naquele período.

Então, nos meios de comunicação estarão presentes costumes, ideologias, hábitos, formas de vida e costumes de uma geração. É um conhecimento socialmente construído, pois toda representação de alguma coisa ou alguém é a atribuição de valores ou posição que damos a um objeto. Não é uma cópia do real, é o processo de relação entre o sujeito e o objeto. Torna-se importante mencionar que as mídias trabalham com uma representação social, uma visão muito particular que pode ou não corresponder a realidade.

Tomando como partida esses pressupostos, o propósito deste trabalho é investigar de que forma os elementos linguístico-discursivos e as imagens presentes nas duas capas da revista *Veja Rio* auxiliam na forma-

¹⁰⁸ Segundo os estudos de Mikhail Bakhtin, a capa de revista seria um gênero discursivo por surgir na esfera prosaica da linguagem. De acordo com Brait (2008, p. 155), não só a capa de revista, mas também os demais gêneros discursivos tratariam de discursivos provenientes da prosa comunicativa e de enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica.

¹⁰⁹ Jodelet (2001) destaca que as representações sociais são sistemas que registram nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando condutas e comunicações sociais. Logo, definem identidades sociais e pessoais que são difundidas e assimiladas pela sociedade.

ção das representações sociais dos cariocas. E, além disso, discutir como a mídia impressa atua na construção e/ou desconstrução de estereótipos.

2. Como? Onde? Por quê?

Há muitos anos, a cidade e seus habitantes carregam, atrelados à sua imagem, estereótipos que foram cristalizados e enraizados na sociedade. Mas até que ponto esses elementos, realmente, legitimam a representação social desses sujeitos, já que, segundo Moscovici (2003), a representação de um objeto é uma *reapresentação* diferente do objeto? Logo, verificaremos qual modelo de habitante do Rio de Janeiro, essas duas capas da revista *Veja Rio* construíram.

A escolha da revista *Veja Rio* como objeto de análise justifica-se por ser uma revista de informação semanal de grande circulação na cidade. Além disso, retrata de perto as tendências que transitam no Rio de Janeiro, dá a possibilidade de averiguarmos que tipo de imagem ou identidade foi estabelecido pela linha editorial da revista e se essa visão, está pautada em clichê ou estereótipos.

Portanto, trata-se de um objeto de estudo que apresenta um visão singular, uma vez que a revista é destinada a um tipo de público específico, principalmente, classe média. Dessa forma, a maneira como os cariocas serão lidos, provavelmente, irá ao encontro da imagem de seus sujeitos consumidores, ou seja, imagem de um carioca de classe média, frente a outros, os demais habitantes, que provavelmente, serão representados de maneira diferente.

Em suma, poderemos identificar se esse gênero discursivo faz uso de estereótipos indiscriminadamente ou se procura esclarecer e desfazer rótulos e ideias preconceituosas acerca dos “habitantes” da cidade do Rio de Janeiro.

3. Capa de Revista: Ato comunicativo à Luz da Semiologia

A comunicação, como fenômeno de interação social, é realizada por meio de linguagens: verbais e não verbais. Apesar de separadas em grupos distintos, utilizamos as duas formas de expressão quando desejamos nos comunicar. Aguiar (2004) *apud* Monnerat (2010, p.1068) assim explica a diferença entre esses dois grupos:

(...) percebemos que, na verdade, estamos diante de duas linguagens. Uma é objetiva, definidora, cerebral, lógica e analítica, voltada para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação. A outra é muito mais difícil de definir, porque é a linguagem das imagens, das metáforas, dos símbolos, expressa sempre em totalidades que não se decompõem analiticamente. No primeiro caso, estão as palavras escritas ou faladas; no segundo, os gestos, a música, as cores, as formas que se dão de modo global.

Assim, podemos afirmar que as duas linguagens exprimem sentidos. Nas capas de revista, a mensagem é articulada nesses dois eixos: verbal e não verbal, visto que tanto a imagem quanto o material linguístico farão parte do texto e produzirão sentidos. E ao realizá-la, devemos levar em conta todos os elementos envolvidos: quem produziu ou elaborou a mensagem? Qual o seu papel comunicativo? A quem se dirige? Que condições garantiram a eficiência ou a ineficácia do ato de comunicação?

Por se preocupar com os fenômenos da linguagem, a *Análise Semioliolinguística do Discurso*, segundo Patrick Charaudeau (2009), dará suporte análise das duas capas, principalmente por levar em conta dois aspectos que se opõem, mas que são indissociáveis: um interno e outro externo ao universo do ato da linguagem. De um lado, o lugar do explícito, em que é possível observar os elementos que se significam por si mesmos no ato de linguagem com as suas lógicas de relações e influências sociais; e do outro, o lugar do implícito, em que os múltiplos sentidos vão estar submetidos às circunstâncias de comunicação, esgotando todas as possibilidades de significação de um ato de linguagem ou de um texto.

Logo, o ato de linguagem, seja qual for a sua forma (frase, texto, palavra), para o campo da *Semioliolinguística*, é considerado um objeto duplo, pois não se limita ao que encontramos de explícito na produção da linguagem, utiliza também, como fonte de investigação, elementos implícitos, como a relação que une emissor e receptor num ato de linguagem e o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. Dessa forma, a significação não estará restrita a uma única intencionalidade discursiva, como as intenções declaradas pelo emissor no ato de fala; poderemos encontrá-las, também, no que há de implícito.

Essas dimensões justificam o aspecto *semioliolinguístico* desta análise do discurso, pois *Semio-*, de “semiosis”, remetendo à relação formante da Semiótica, sob a influência de um sujeito intencional, e *-linguística*, remete à forma das línguas naturais. Logo, essas duas dimensões (semiótica + linguística) proporcionarão uma semiotização do mun-

do diferente da de outras linguagens, visto que estão atreladas à dominância verbal.

A pluralidade de elementos trazidos à tona por essas duas capas de revista faz com que sejam levantadas várias questões relevantes para este trabalho, tais como: de que forma as ideias recorrentes sobre a representação social dos habitantes da cidade do Rio de Janeiro podem formar estereótipos? De que forma essas representações podem definir identidades sociais? Que tom discursivo pode legitimar os discursos apresentados? De que forma esse discurso é legitimado? De que forma o modo de viver do carioca representa um aspecto cultural dessa sociedade? Como o perfil carioca é caracterizado pela revista?

O que veremos a seguir é uma análise sobre esses aspectos que classificamos como de maior relevância, ou seja, aquilo que pareceu metodologicamente mais frutífero do ponto de vista da *Teoria Semiolinguística* e de outras áreas ligadas às Ciências Sociais, por oferecerem uma amplitude maior de reflexões, mesmo sabendo que alguns outros aspectos relevantes podem ter sido desprezados.

4. Investigando as capas da Revista *Veja Rio*: estereótipos, clichês ou preconceito?

Para Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 216) o locutor não pode se comunicar com os seus alocutários e agir sobre eles, sem se apoiar em estereótipos, representações coletivas familiares e crenças partilhadas. Sendo assim, *clichê e estereótipo* atuarão no nível do pensamento e de expressão sob o viés de uma cristalização de saberes e de modelos fixos.

Assim, ao olharmos uma capa de revista, percebemos que a fim de sustentar o interesse dos leitores pela publicação, as revistas recorrem, a assuntos polêmicos e de grande repercussão, pautando suas manchetes em estereótipos e clichês que circulam em nossa sociedade. A mensagem, juntamente com a imagem, precisa convencer, seduzir e envolver o leitor, incitando-o à aquisição de um exemplar.

Vejamos na capa da revista *Veja Rio*, publicada em dezembro de 2011, como essa articulação linguagem/imagem, própria das mídias, em geral, se apoia em rótulos.



*A Nova Garota de Ipanema*¹¹⁰. *Veja Rio*: Editora Abril, São Paulo, 2011.

A capa desta publicação apresenta elementos recorrentes em todas as publicações da Revista *Veja Rio*: nome da revista, ano de publicação e a editora, ou seja, informações comuns não só a esta, mas também, a todas as revistas que circulam em nossa sociedade.

Ao nos depararmos com o texto apresentado, analisando os elementos de linguagem que compõem a sua estrutura podemos dizer que o tema da publicação é delimitado pelo destaque dado ao título: letras maiúsculas e na cor branca, encaminhando o leitor para a reportagem de destaque da edição: *A nova garota de Ipanema*.

¹¹⁰ Todas as imagens foram retiradas do site da Revista *veja Rio*. Geradas no Windows Live Gallery.

O subtítulo, por sua vez, explicita o que vai ser apresentado na reportagem: *Moradora do bairro, a atriz Sheron Menezes é escolhida a musa do verão em pesquisa realizada com mais de 2.000 cariocas*. Ou seja, ao adquirirmos a revista, saberemos os demais motivos que levaram a atriz a esse posto, além do fato de residir em Ipanema.

A imagem da atriz aparece no plano central, como um referencial icônico, pois é possível fazer uma relação direta entre o significante e o referente- *Nova garota de ipanema* e a atriz, Sheron Menezes. Nela, podemos observar que a atriz veste um biquíni e colares, e as cores usadas no plano de fundo foram o azul e o verde, remetendo-nos à praia.

Saindo do aspecto estrutural, vamos mergulhar para além das aparências. A Revista *Veja* e, por conseguinte, a *Veja Rio*, tem como público-leitor as classes médias e média alta. Logo, a escolha pelo adjetivo “nova” não foi feita de maneira aleatória. O contexto em que esse adjetivo foi inserido possibilitou a formação de múltiplos sentidos que, marcaram a posição ideológica do sujeito enunciador (revista) diante do seu dito/escrito.

Isso foi possível não só pela seleção lexical, mas também, pelo fato do adjetivo “nova” estar atrelado a um clichê¹¹¹ bem conhecido na cidade: *Garota de Ipanema*.

Garota de Ipanema é uma das mais conhecidas canções da música popular brasileira, a MPB. Foi composta por Tom Jobim e Vinicius de Moraes. A música sofreu transformações e a versão definitiva foi refeita mais tarde por Vinicius, inspirado em Helô Pinheiro: moça loira, charmosa, que passava frequentemente em frente ao *Bar Veloso* (hoje *Garota de Ipanema*), frequentado pelos compositores, em Ipanema.

Portanto, a comparação entre as duas musas-Helô Pinheiro e Sheron Menezes- é feita quase que instintivamente. A primeira foi a eleita dos compositores, era loira, cabelos lisos, olhos verdes e um perfil físico esguio, tipo de modelo de passarela. Já, a segunda, apresenta características totalmente opostas, e foi eleita pelos cariocas, é negra, com olhos escuros, cabelo crespo e baixa. A única característica que partilham é o fato de residirem no mesmo bairro, característica essencial para poder concorrer ao posto de musa.

¹¹¹ O termo clichê, Segundo Amossy: Pierrot, (2004, p. 15) seria utilizado para designar frases feitas e de uso repetitivo tanto na escrita quanto na oralidade.

Por isso, a escolha pelo adjetivo expressa uma avaliação que pode ser positiva ou não, a depender do contexto construído discursivamente. Segundo Pauliukonis (s.d.) é “*pela escolha vocabular que o enunciador busca expressar seu ponto de vista em relação ao mundo que o cerca, emitindo juízos de valor.*”

Então, é correto afirmar uma atriz negra, foi eleita pelos moradores da cidade, como musa de um bairro localizado na zona Sul da cidade. Ou seja, o uso do adjetivo “nova”, pelo contexto discursivo, envolveu um comprometimento do enunciador (revista), pois emitiu um juízo de valor negativo, haja vista que a eleita para substituir a musa Helô Pinheiro, possivelmente, não apresenta um perfil físico típico de um morador da zona Sul da cidade, bem como, um perfil físico semelhante a de seus leitores-consumidores.

É importante destacar que a escolha pelo uso dos colares e os cabelos soltos sem alisamento, uma tendência atual na cidade, corroboram com essa assertiva, pois fazem alusão as características de uma pessoa afrodescendente.

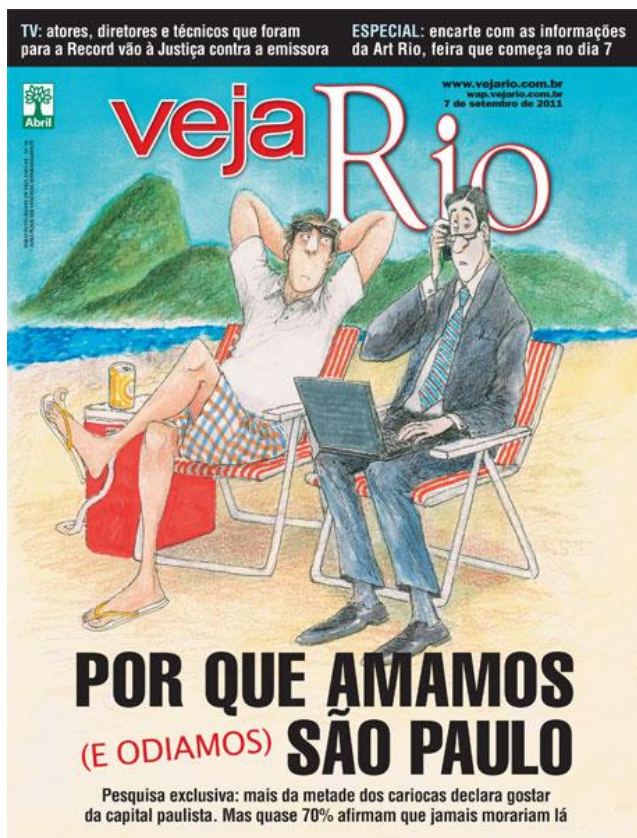
Nessa capa, na distribuição de papéis entre texto e imagem, esta última desempenhou a função de sustentação, de complementação da assertiva textual, pois segundo Monnerat (2010, p.1070), “quando texto e imagem coincidem, diz-se que há uma relação de complementaridade, que Barthes (1964) chama de ancoragem; cria-se, então, um elo entre a imagem e a situação espacial”.

Sendo assim, podemos concluir que a capa: *A Nova garota de Ipanema*, da revista *Veja Rio*, se apoiou em um clichê para elaborar a sua publicação. Contudo, mesmo tendo utilizado um mecanismo que nos remeteu a um modelo fixo (clichê) em nossa sociedade: a garota loira, de cabelos lisos e loiros, como a Helô Pinheiro- houve a tentativa de formação de uma nova representação social para a mulher que reside na zona Sul carioca. Mesmo não coincidindo, talvez, com padrão esperado pelos seus leitores-consumidores.

Observemos a segunda capa escolhida para análise neste trabalho.

Ao nos depararmos com a capa de revista em destaque, analisando os componentes verbais e não verbais que compõem a sua estrutura podemos dizer que o tema da publicação é delimitado pelo destaque dado ao título: letras maiúsculas e na cor preta e vermelha. Chamariz que con-

duz o leitor para a reportagem de destaque da edição: *Por que amamos (e odiamos) São Paulo*.



Por que amamos e odiamos São Paulo. Veja Rio: Editora Abril, São Paulo, 2012.

O subtítulo, por sua vez, explicita o que vai ser apresentado na reportagem: *Pesquisa exclusiva: mais da metade dos cariocas declara gostar da capital paulista. Mas quase 70% afirmam que jamais morariam lá*. Ou seja, ao adquirirmos a revista, saberemos os motivos pelos quais, mesmo amando São Paulo, a maioria esmagadora dos cariocas jamais moraria lá.

A imagem ocupa o plano central da capa, como um referencial icônico, pois é possível fazer uma relação direta entre o significante e o referente- os motivos pelos quais os cariocas não morariam em São Pau-

lo. Mesmo sem abrir a revista na página cuja reportagem é destaque, pela representatividade icônica utilizada podemos inferir o conteúdo retratado na matéria.

Nela, podemos observar que os indivíduos estão na praia e pelas características comportamentais de cada um, facilmente descobriríamos que um é carioca e o outro é paulista. Mas como sabemos? Quais elementos nessa relação linguagem/imagem me permitem identificar suas naturalidades?

O que mais chama atenção na capa é a relação de complementação entre a linguagem e a imagem. No título foram usadas letras maiúsculas na cor preta: *Por que amamos (...) São Paulo*, porém, há uma parte em destaque, cuja cor utilizada foi a vermelha: *E odiamos*. A diferença nas cores para a elaboração do título da capa não foi aleatória. Há uma intenção de destacar a expressão: *E odiamos*, e isso se dá de duas formas: a primeira pelo uso da cor vermelha e a segunda pelo uso dos parênteses.

Além disso, é possível observar que há um diálogo entre essas partes destacadas com cores diferentes e o subtítulo, pois é lá, nessa última parte que podemos visualizar a intencionalidade da revista ao propor a diferença nas cores: a maior parte da população carioca pode até amar São Paulo, mas não moraria lá.

A diferença de cor usada para definir sentimentos contraditórios, é acompanhada pela oposição semântica entre os verbos “amar” e “odiar” que estão presentes no título. O verbo amar está expresso na cor preto, igualmente como a maior parte do título, já o verbo odiar está destacado entre parênteses e na cor vermelha. Logo, podemos inferir que por ter um destaque duplo – cor e parênteses – o sentimento de ódio seria superior ao do amor. Dado comprovado pela estatística da pesquisa da revista, em que 70% diz que jamais moraria em São Paulo.

A imagem utilizada para compor o texto de capa corrobora com essa assertiva que está pautada em um estereótipo¹¹² bastante cristalizado em nossa sociedade: Carioca não gosta de paulistas e não gosta de trabalhar.

¹¹² Várias Ciências estudaram a noção de estereótipo. A utilizada neste trabalho é a Análise do Discurso que diz que o estereótipo constitui com o *topoi* (lugares comuns), uma das formas da *doxa*, ou um conjunto de crenças e opiniões partilhadas que fundamentarão e autorizarão a interação verbal, uma vez que poderá mobilizar um saber de senso comum dos parceiros de troca comunicativa.

Observem que o indivíduo carioca está portando roupas informais, típicas para quem vai à praia, um ambiente de lazer, informal, ao passo que o indivíduo paulista está com trajes formais, e possivelmente, trabalhando, pois está usando um notebook e o celular. Então, podemos deduzir que esses elementos compõem uma representação social dos cariocas bem estereotipada, pois a imagem apresenta elementos que produzem um rótulo, um modelo fixo que não reproduz a realidade.

A representação social do carioca como um indivíduo que não gosta de trabalhar se deve ao fato de a cidade do Rio de Janeiro possuir muitas praias e áreas de lazer, tanto a céu aberto, como por exemplo, na orla ou em parques, como em espaços fechados, nas academias ou bares. Contudo, essa é a maneira como o enunciador (revista) concebe o carioca, isso não quer dizer que seja uma verdade absoluta.

Portanto, é possível detectar que a avaliação do carioca nessa capa é negativa, pois além da imagem fomentar o estereótipo do carioca “malandro”, o material linguístico apresentou marcas da posição da revista quanto a ideia dos cariocas morarem em São Paulo, como por exemplo, ao usar o advérbio “jamais” para enfatizar a rejeição a cidade paulista.

O advérbio “jamais”, nesse contexto discursivo, é caracterizado como um advérbio aspectualizador, com viés semântico de não frequência, de ausência. Logo, enfatiza o quanto os cariocas rejeitam a cidade paulistana, pois apresenta um caráter de certeza, de verdade. Somando-se a isso, temos os dados estatísticos (70%) que fomentam essa ideia de recusa.

Sendo assim, podemos concluir que a capa: *Por que amamos(e odiamos) São Paulo*, da revista *Veja Rio*, se apoiou em um estereótipo negativo do carioca para elaborar a sua publicação. Logo, contribuiu para a cristalização de rótulos que, muitas vezes, são preconceituosos.

5. Considerações finais

As leituras e inferências aqui produzidas, sem dúvida, são passíveis de discussão e não esgotam a possibilidade de outras leituras. Afinal, para Bakhtin (*apud* BRAIT, 2008, p. 66), para cada enunciado, há uma possibilidade múltipla de significações, visto que os contextos em que esses enunciados são lidos e pronunciados, são novos, irrepetíveis.

Dessa forma, podemos concluir que as capas da *Veja Rio* mostraram estar apoiadas em clichês e estereótipos, comportando-se como as demais mídias que discutir como a mídia impressa atuam na construção e cristalização de estereótipos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2004.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2009.

MONNERAT, Rosane. Imagem e cor no discurso publicitário: o sequestro do olhar. *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, Nº 2, t. 2, p. 1067-1076, 2010.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais, investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). *Das representações coletivas às representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. *A seleção lexical e a estruturação do texto*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/10/08.htm>. Acesso em: 03-07-2012.

QUIRK, Randolph et al. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman, 1985.

<http://vejario.abril.com.br/edicoes-antiores.shtml?ano=2012>. Acesso em: 03-07-2012.

**A PROBLEMÁTICA DA COMPREENSÃO
DA NOÇÃO DE TEXTO:
UMA ABORDAGEM DO SUBPROJETO
DE LETRAS PORTUGUÊS DO PIBID –
“DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO:
A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA”**

Hayamy Ribeiro Dias (UNIMONTES)

hayamyribeirodias@ymail.com

Sandra Ramos de Oliveira (UNIMONTES)

sand.mg@ig.com

Samara Pereira Baleeiro Rocha (UNIMONTES)

sah-pereira@hotmail.com

1. Introdução

Compreender o que é “texto” pode parecer uma tarefa simples para qualquer aluno que saiba ler e escrever. Mas será que é mesmo tão fácil assim? Será que os alunos do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras possuem este conhecimento? Qual a noção de texto abordada nas salas de aula e, conseqüentemente, aquela apreendida pelos alunos?

Tendo em vista estas questões, este trabalho apresenta uma experiência do subprojeto de letras português do PIBID – “Desvendando os segredos do texto: a leitura e a produção textual na escola”, durante o primeiro semestre de atuação (que se deu no início de 2012), em sala de aula com alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental de uma escola pública em Montes Claros – MG –, experiência que nos permitiu observar que boa parte desses alunos possuía uma enorme dificuldade em compreender a noção correta do que é um texto.

A grande maioria desses alunos acredita que uma produção textual somente pode ocorrer com palavras escritas, e que, além disso, deve apresentar uma grande extensão.

No decorrer deste trabalho, apresentaremos de forma sucinta o PIBID e o subprojeto em questão, com enfoque nos seus objetivos, nas ações desenvolvidas e nos resultados obtidos nos trabalhos realizados até o final do primeiro semestre de 2012. Em seguida, abordaremos a noção de texto utilizada em nosso subprojeto e, portanto, trabalhada com os alunos. Por fim, faremos uma pequena exposição de alguns fatores que

parecem limitar a compreensão da noção de texto por parte destes alunos e o que fizemos para que compreendessem a noção adequada.

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, promovido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, financiado pela CAPES, possui como objetivo principal a integração do ensino nas universidades e nas escolas públicas. Logo, visa ao incentivo à prática docente dos estudantes dos cursos de licenciatura.

Desta forma, o subprojeto de letras português “Desvendando os segredos do texto: a leitura e a produção textual na escola” objetiva possibilitar, aos alunos que apresentam dificuldades, o aprendizado da língua portuguesa, com foco na leitura de textos e nas suas próprias produções.

Iniciamos nosso trabalho no primeiro semestre de 2012, atendendo a alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental de uma escola pública estadual, na cidade de Montes Claros, que apresentaram dificuldades relacionadas ao aprendizado da Língua Portuguesa. As aulas são ministradas no contra turno do horário escolar dos alunos, de segunda à sexta-feira, sendo duas horas aulas por dia.

Nossa equipe de trabalho é formada por dez bolsistas¹¹³, acadêmicos do curso de licenciatura em letras português, da UNIMONTES, supervisionados pela professora Cristina Aparecida Ferreira Silva, docente de língua portuguesa da escola em questão, e coordenados pela Profa. Me. Sandra Ramos de Oliveira, professora e coordenadora do curso de letras português na UNIMONTES.

Após a caracterização da escola, foi realizado junto aos alunos um grupo focal, no qual foram discutidas questões relacionadas ao cotidiano deles na escola, principalmente no que se refere à disciplina de língua portuguesa.

¹¹³ Ana Paula; 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.

Foi possível observar que a grande maioria destes alunos se sentia desinteressada pela metodologia utilizada, reclamava principalmente pela limitação do material utilizado nas aulas, que se restringiam ao livro didático.

Em seguida, foi aplicado para os alunos um “exercício diagnóstico”, que apresentava questões relacionadas à leitura, interpretação de textos, ortografia, gramática e a produção de um gênero textual simples: o bilhete.

Durante a análise das respostas destes exercícios, detectamos que grande parte destes alunos apresentou dificuldades relacionadas a essas questões, principalmente na distinção entre linguagem verbal e não verbal, e quanto à noção de texto - que limitaram à definição de palavras escritas.

Diante desse cenário, observamos as necessidades dos alunos e selecionamos aqueles que seriam atendidos pelo subprojeto, por apresentarem maior defasagem no aprendizado da língua portuguesa.

A fim de aperfeiçoar nossos trabalhos, toda semana nos reunimos para produção de um plano de unidade semanal, de maneira que discutimos e preparamos as atividades que serão trabalhadas com os alunos, bem como a metodologia que será utilizada nas aulas.

O conteúdo a ser trabalhado foi dividido em cinco eixos: leitura e interpretação de textos; gêneros textuais; ortografia; gramática; e produção textual. A cada dia da semana, respectivamente, trabalhamos um desses temas, de maneira que sejam intercalados e contextualizados, completando assim um ciclo semanal.

Durante a elaboração das atividades que trabalhamos com os alunos, temos o cuidado de trazer para sala de aula exercícios criativos e dinâmicos, como jogos, músicas, poemas, brincadeiras etc., visto que muitos deles encontraram dificuldades relacionadas à metodologia adotada pelo professor.

No decorrer das aulas, trabalhamos diferentes textos, com ênfase na leitura e interpretação; características de gêneros textuais e consequentemente, suas produções; noções de gramática e ortografia. Todos esses aspectos trabalhados de forma integrada, para possibilitar ao aluno uma maior autonomia e habilidade no que se refere ao estudo de textos.

Ao fim de um semestre atuando em sala de aula é notável a melhora que esses alunos apresentam no que se refere aos temas abordados. Esses meninos e meninas possuíam enormes dificuldades em desenvolvimento de aspectos básicos do ensino da língua materna, como por exemplo: leitura; interpretação de textos; muitos erros na grafia das palavras; dificuldades em reconhecerem gêneros textuais e, conseqüentemente, a falta de habilidade na hora de redigirem seus próprios textos.

Portanto, acreditamos que o nosso projeto, até aqui, tem atendido de forma satisfatória os alunos que são beneficiados pelo PIBID, mas também a nós, futuros professores de língua portuguesa, que temos a oportunidade, desde já, de estarmos inseridos no ambiente escolar, vivenciando os desafios e as compensações das salas de aula do ensino público brasileiro.

3. *A noção de “texto”*

Quando pensamos no significado da palavra texto, logo imaginamos uma mensagem escrita, de preferência dotada de certa extensão. Essa foi exatamente a resposta que obtivemos dos nossos alunos no início do nosso projeto, logo nos primeiros encontros. Se procurarmos no dicionário, encontraremos duas definições:

“1- as próprias palavras dum autor ou livro.”

“2- palavras citadas para demonstrar alguma coisa.” (AURÉLIO, 2001, p. 671)

Tomemos como base a segunda definição. Podemos dizer que uma das características mais marcantes de um texto é o fato de ele ser uma produção mútua, ou seja, locutor e interlocutor possuem papel fundamental em sua produção. Quando um autor produz seu texto, ele não desconsidera o lugar do receptor, pelo contrário, leva em conta os conhecimentos que este possui e aqueles que devem ser explicitados no texto. Portanto, quando produzimos um texto, fazemos uso sistemático da linguagem, a fim de transmitir uma mensagem a alguém, ou seja, possuímos objetivos e intenções ante o ato enunciativo, como sugere a segunda definição do Aurélio.

A partir de nossas primeiras experiências com esses alunos, percebemos a dificuldade que eles apresentaram em entender o real sentido que devemos atribuir à expressão “texto” e, mais ainda, as diversas for-

mas que os textos podem assumir, quando não o restringimos a palavras grafadas.

Portanto, nosso objetivo fundamenta-se em desconstruir nesses alunos a ideia de que um texto somente ocorre quando estruturado com palavras escritas, numa grande extensão. Um texto pode assumir diversas formas, como um diálogo, um bilhete, uma música, um discurso, uma propaganda, um filme, etc., uma vez que depreendemos mensagens e interpretamos essas formas de expressão.

De acordo com Costa Val (1999, p. 3) texto deve ser entendido “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Essa definição é resultado de uma lógica, presente no texto, que possibilita a organização das ideias e a transmissão da mensagem numa sequência significativa, passível de ser entendida pelos interlocutores. Desta forma, para que haja uma comunicação efetiva entre as pessoas, não bastam frases nem palavras soltas, elas precisam estar interligadas, de modo a constituírem unidades significativas que representem aquilo que o autor deseja transmitir.

Em nosso dia-a-dia, convivemos com as mais variadas situações, e precisamos adequar nossa linguagem, nosso ato comunicativo a cada uma delas, para que possamos desenvolver uma comunicação eficaz.

Inúmeros fatores influenciam na construção do texto, tais como a mensagem que o interlocutor deseja transmitir, o receptor da mensagem, o modo ou os recursos utilizados para a transmissão dela, o conhecimento extra e intratextual necessário para se entender o texto, o espaço e o contexto em que ele é produzido, entre outros fatores.

Todos esses são fatores de ordem pragmática, ou seja, dizem respeito ao modo como fazemos uso da linguagem, para alcançarmos nosso objetivo na comunicação. Afinal todos nós utilizamos a língua para nos comunicar e, sempre que fazemos uso dela, atribuímos uma intenção, um objetivo que queremos alcançar.

Podemos observar que quando produzimos um texto, estamos externalizando nossas ideias e nossas opiniões, com o intuito de provocar alguma reação em nossos interlocutores. Nossas produções textuais – nas diversas formas que elas podem assumir – são produtos de nossa convivência social, produto dos livros que lemos, dos textos e diálogos que produzimos, das opiniões que discutimos, das relações interpessoais, dos

lugares que frequentamos etc.

Nessa perspectiva, Irlandé Antunes defende que tão importante como o estudo da gramática em sala de aula é o estudo do léxico. Nosso vocabulário é fator determinante na produção textual, quanto maior nosso repertório de palavras, mais fácil se torna a construção dos textos.

Nas palavras da autora, “se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria prima com que construímos nossas ações de linguagem”. (ANTUNES, 2012, p. 27)

Enfim, nosso intuito é ensinar para nossos alunos, que todo texto constitui-se de um ato de linguagem, que sempre que o produzimos, o fazemos com alguma intenção e que, para que essa intenção seja compreendida pelos interlocutores o texto precisa ser semanticamente organizado, constituindo um todo coerente. E o mais importante: textos não se restringem a linguagem verbal escrita, ele pode assumir diversas formas, dependendo do contexto em que utilizamos. Ainda considerando as palavras de Antunes, “construir um texto é construir uma unidade de sentido e de intenção.” (ANTUNES, 2012, p. 41).

4. *A problemática da noção de texto: uma experiência do subprojeto*

Uma vez diagnosticado que esses alunos possuíam tantas dificuldades em compreenderem a noção adequada¹¹⁴ do que é um texto, é necessário refletir: quais são os possíveis fatores que limitam essa compreensão? Será que as disciplinas estudadas na escola, principalmente a de língua portuguesa, oferecem suporte suficiente para este entendimento?

No grupo focal, muitos alunos desaprovaram um conhecido método de ensino utilizado no ensino da ortografia: o ditado. Para eles, copiar as palavras ditadas pelo professor sem nenhuma inserção textual, nem tampouco uma discussão sobre os objetivos pretendidos com essa atividade, não propicia nenhum resultado positivo, além de ser um exercício muito cansativo. Também desaprovam as inúmeras vezes que as aulas de língua portuguesa limitam-se a resolução dos exercícios propostos pelo livro didático, que incluem leituras silenciosas e respostas individuais, sem nenhuma discussão sobre o assunto abordado no texto e nas ques-

¹¹⁴ A noção de texto abordada pelo subprojeto em questão, uma vez que pode haver outras.

tões. Sem contar que alguns professores dedicam o maior tempo possível a escreverem no quadro negro textos intermináveis, para que seus alunos copiem no caderno.

A intenção desse estudo não é criticar nenhum desses métodos, sabemos que todos eles são válidos desde que cumpram um objetivo pré-estabelecido. Nosso objetivo é apenas elucidar uma realidade nas salas de aula: a valorização cultural do escrito sobre o falado. Muitas vezes, os professores de língua acreditam que a maioria dos exercícios e atividades que aplicam aos alunos deva ser escrito, deixando de lado, por exemplo, discussões, debates, jogos, brincadeiras, pois pensam que assim se aprende menos, ou que esses recursos desvalorizem a aquisição da escrita.

Como resultado, temos alunos cansados e desinteressados pelas aulas que, conseqüentemente, apresentam dificuldades em apreenderem o conteúdo ensinado pelo professor. Como enfatizado na seção anterior e diagnosticado no exercício que aplicamos para os alunos no início do semestre, a grande maioria acredita que uma produção textual só é possível através da linguagem verbal escrita.

Em muitas salas de aula, muitos alunos são recriminados quando conversam com os colegas e até mesmo com os professores, como sugere Terzi (2001, p. 24) “... na escola, o professor não respeita o aluno como alguém que tem algo a dizer e a contribuir no processo ensino-aprendizagem”. Temos uma tendência a acreditar que quanto mais o aluno fica calado, quanto menos ele conversa, mais conhecimento ele aprende.

Todavia é necessário entender que a grande maioria das crianças que frequenta as escolas públicas brasileiras possui baixo poder aquisitivo. Na maioria das casas, não há assinatura de jornais e revistas e, muitas vezes, o contato das crianças com livros acontece somente quando inseridas na escola.

Desta forma, essas crianças estão acostumadas a “entenderem o mundo” através da fala, da conversa com os pais e com os amigos, e algumas vezes pelo conteúdo oferecido pela televisão e pelo rádio, que são prioritariamente orais. Não podemos simplesmente exigir que elas deem maior importância ao sistema escrito da língua.

É necessário mostrar aos alunos que a comunicação pode ser feita de várias maneiras, entre elas pela forma escrita, porém esta não se torna

mais importante que as outras. Aprender a escrever é algo essencial, mas outros aspectos são fundamentais e devem concorrer simultaneamente no processo de aprendizado escolar.

Outro fator que observamos como determinante nas aulas de Língua Portuguesa é a hegemonia gramatical, aliada à valorização da norma padrão. Há algum tempo, a gramática monopoliza o ensino desta disciplina. Antunes, também levando em conta essa questão, afirma:

Por muitas razões históricas, sobejamente exploradas em diversos estudos, a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico, ou melhor dizendo, um lugar de quase monopólio, deixando fora de análise os outros componentes que tornam possível a atividade da comunicação verbal. (ANTUNES, 2011, p. 13).

Esse “monopólio gramatical”, citado por Antunes, não é algo novo. Pelo contrário, remonta a épocas distantes. Por exemplo, na Idade Média, clero e nobreza detinham tanto o poder econômico, quanto o poder cultural. A “elite social” da época procurava a manutenção de uma língua pura, longe de resquícios populares e, desta forma, a gramática era uma maneira de condensar estes purismos e impedir que a língua fosse “contaminada” pelas camadas mais pobres da sociedade.

Acreditava-se que da mesma forma que existia uma classe social superior a outra, também a língua falada pelo clero e pela nobreza deveria ser superior aos demais e, portanto precisava ser resguardada, conforme observa-se na passagem de Antunes (2011, p. 111), “Pensou-se talvez que garantir o controle da língua, preservá-la, sustar seus ímpetos de mudança era possível e mais fácil pelo viés da gramática”. É inegável que o estudo exaustivo da gramática está diretamente relacionado ao preconceito linguístico com o qual convivemos em nossa sociedade. Fomos educados para pensar que a única maneira correta de se falar e, portanto, bem aceita socialmente, é aquela representada nas gramáticas. Conforme endossa Possenti, “a comunidade, embora exerce a diversidade, considera explicitamente uma forma de falar melhor que outra. A forma mais valorizada coincide com a padronizada pelas gramáticas”. (POSSENTI, 1999, p. 55).

Ainda hoje muitos professores acreditam que os alunos chegam à escola “sem saber o português”. Mas, como pode alguém não saber a língua que fala, aquela pela qual se comunica? Diante das razões expostas, muitos entendem que o conhecimento de uma língua está diretamente ligado ao conhecimento das normas gramaticais, portanto as variações linguísticas são recriminadas e a norma padrão é tida como a única maneira

correta de se falar. Desta forma, a maior parte do tempo das aulas de português é destinada ao ensino da gramática.

Irândé Antunes nos faz uma alerta quanto a esse domínio assumido pelo conteúdo gramatical nas aulas de português. Para ela,

essa hegemonia da gramática se estende ao consenso da população em geral, sobretudo daquela que passou pela escola. Essa em geral, acredita que ‘estudar uma língua é saber gramática’, ‘analisar um texto é dar conta de sua gramática’, ‘aula de português tem de ser aula de gramática’ etc. (ANTUNES, 2011, p. 21)

Retomando os aspectos expostos acima, o subprojeto PIBID: “Desvendando os segredos do texto: a leitura e a produção textual na escola” pretende desconstruir a visão corrente de que “texto” ocorre somente em produções escritas de grande extensão, e isso já foi possível com os alunos atendidos pelo primeiro semestre de 2012. A hegemonia gramatical, que foi um dos grandes fatores que propiciaram a visão restrita da concepção de texto, deve ceder espaço ao estudo das outras formas que os textos podem assumir, sejam eles compostos pela linguagem verbal e/ou não verbal, pois quanto maior o conhecimento das diversas formas de linguagem, maior será a capacidade de interpretação de textos assumida pelos alunos e, também, de respeito às diversas formas de expressão.

5. Considerações finais

No fim de um semestre de trabalho, podemos ressaltar a importância da parceria entre as universidades e as escolas de ensino básico. O PIBID nos proporciona a oportunidade de levar para sala de aula o conhecimento que adquirimos na graduação, objetivando a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas.

Neste tempo que estivemos envolvidos com o processo de aprendizado desses alunos, percebemos que eles possuem uma enorme capacidade, mas muitas vezes as estratégias escolhidas pela escola não são suficientes para transmitir o conhecimento de forma a viabilizar a aprendizagem, limitando as habilidades de cada um.

Sabemos que alguns aspectos, que ocorrem frequentemente no ambiente escolar, podem atrapalhar a compreensão dos alunos, dificultando a apreensão dos conteúdos abordados. Portanto é necessário inter-

vir de forma positiva, buscando aproximar o conteúdo trabalhado na escola com a vivência dos alunos fora dela.

Por fim, é necessário ressaltar que este estudo não se encerra aqui. O processo de ensino, com todas as suas possibilidades nos oferece matérias-primas inesgotáveis para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

TERZI, Silvia Bueno. *A construção da leitura*. Campinas: Pontes, 2. ed. 2001.

AS CONSTRUÇÕES DE RELATIVIZAÇÃO EM CARTAS QUINHENTISTAS

Bianca Graziela da Silva
biancagsgsilva@click21.com.br

1. Introdução

Orações relativas ou de relativo são orações subordinadas a um núcleo substantivo, ou a um elemento equivalente a um substantivo, na oração anterior – o antecedente – e são encabeçadas, quando desenvolvidas, por um pronome relativo, que retoma esse antecedente. São conhecidas, tradicionalmente, como orações subordinadas adjetivas. Estratégias de relativização é a denominação atribuída a um conjunto de três estruturas das quais duas são ignoradas pela gramática tradicional e somente uma “é prescrita”, como se explica a seguir.

Foram levados em consideração os três tipos diferentes de estratégias de relativização. Em (1), apresentam-se exemplos das estratégias denominadas padrão, canônica ou *standard*, por estarem de acordo com o que apregoa a gramática tradicional. Os que se seguem em (2) e (3) são classificados, pelos estudos que tratam do assunto, como formas relativas não padrão. Em 2.(iv), tem-se um exemplo da estratégia conhecida como cortadora, em que há ausência da preposição no início da oração relativa, cujo contexto de realização é o de sintagma preposicionado. Os dados apresentados em 3.(v) e 3.(vi) ilustram as formas chamadas de copiadas ou com pronome cópia ou lembrete. Tal estratégia repete a informação representada pelo pronome relativo. E, em nosso estudo, consideramos também a cópia por meio de sintagma nominal (ou preposicionado).

1.1. A estratégia padrão ou canônica

- (i) Os meninos que chegaram agora devem fazer o trabalho.
– **Sujeito**
- (ii) Os meninos que vi devem fazer o trabalho.
– **Objeto direto**
- (iii) Os meninos de que gosto devem fazer o trabalho.
– **Sintagma preposicionado.**

1.2. A estratégia cortadora

- (iv) Os meninos *que gosto* devem fazer o trabalho.
– **Sintagma preposicionado.**

1.3. Estratégia copiadora

- (v) Os meninos *que vi eles* devem fazer o trabalho.
– **Objeto direto**
- (vi) Os meninos *que gosto deles* devem fazer o trabalho.
– **Sintagma preposicionado.**

Dois trabalhos são considerados de base para o estudo das estratégias de relativização: Mollica (1977) e Tarallo (1983). Entretanto, consideramos a importância de abordar um deles, Tarallo (1983), em virtude das características afins ao presente artigo.

O autor, dentre outros materiais de fala, utilizou, como *corpus* diacrônico, cartas e textos literários referentes à segunda metade do século XIX. Seus dados diacrônicos constataam, em contextos preposicionados, que a estratégia cortadora havia suplantado a padrão depois de entrar em concorrência com ela (como ele mostra em tabela na página 207). O autor mostrou como resultado, de 1880 dados, 178 do século XIX, 59,5% da cortadora sobre 35,4% da padrão e 5,1% da copiadora.

Estratégias de relativização em contexto preposicionado

(adaptada de TARALLO, 1983, p. 207)

Estratégias	Séc. XIX
Padrão	63 / 35,4 %
Cortadora	106 / 59,5 %
Copiadora	9 / 5,1 %
Total	178 / 100 %

O presente trabalho também utilizou *corpora* diacrônicos, desejando contribuir com estudos gerais sobre as relativas ao apresentar conclusões dessas estratégias no século XVI. Somamos informações a respeito do português europeu aos trabalhos que abordam essa modalidade.

A pertinência para este estudo recai no fato de as formas não padrão, copiadora e cortadora, estarem sendo consideradas próprias do português do Brasil, surgidas no século XIX. Consideramos que tais formas já existiam na língua no tempo de Cabral, antes de chegarem ao Brasil. Essa hipótese é coerente com a ideia de que o fenômeno não é novo, data

de priscas épocas, como aponta Tarallo no exemplo do latim *Ultra eum locum, quo in loco Germani considerant* (TARALLO, 1994, p. 165) [para além daquele lugar, no qual os alemães haviam acampado no lugar]. Portanto, considera-se relevante a análise de textos do século XVI, a fim de observar se as construções relativas são notórias também em tal contexto.

2. *As construções de relativização e a gramática tradicional*

De um modo geral, os gramáticos apresentam o mesmo parecer no tratamento das orações subordinadas adjetivas (BECHARA, 1999; CUNHA & CINTRA, 1985; LIMA, 1997). Elas são assim chamadas por funcionarem como adjetivos para um substantivo antecedente (nome ou pronome).

Mateus *et al* admitem haver na fala espontânea duas estratégias de relativização diferentes das orações relativas tradicionalmente designadas como “subordinação adjetiva”. As orações subordinadas adjetivas, para as autoras “orações relativas”, são assim designadas por conta de seu paralelo sintático e semântico com adjetivos – posição pós-nominal, valor atributivo e de modificador nominal. Fazem parte dessa classificação as relativas sem antecedente expresso (relativas livres) e relativas com antecedente nominal, que podem ser restritivas ou determinativas e apositivas, explicativas ou não restritivas. As restritivas “contribuem para a construção do valor referencial da expressão nominal” (p. 655), ou seja, restringem a extensão do conceito expresso pelo nome que a oração modifica. As explicativas exprimem um comentário do locutor sobre o antecedente da relativa.

Também, segundo a tradição, designam os constituintes que introduzem as relativas como “pronomes”, “advérbios” ou “adjetivos relativos” e comentam a propriedade dessas construções de estabelecerem um nexos anafórico entre o antecedente e o constituinte relativo.

Quanto às estruturas não padrão, as estratégias de relativização, pertencentes, segundo as autoras, à fala espontânea, comentam que podem ser do tipo que deviam conter SPs em posição inicial, porém que apresentam somente a forma *que* – estratégia cortadora, como se vê em (a); e as consideradas “estratégia resumptiva”, com pronomes pessoais, demonstrativos, advérbios locativos ou mesmo a repetição do antecedente no interior da oração, como se mostra em (b):

(a)

O livro que te falei é o mais bonito (em vez de *de que te falei...*)

“[...] é uma arte que eu dou muito valor.”

“[...] Passo assim os dias que estou em casa.”

(b)

“Temos lá, no meu ano, rapazes que eles parecem atrasados mentais, quer dizer...”

“[...] fui eu e mais uma irmã minha que também ela sabe muito bem de bolos[...].”

“[...] temos aí mulheres a trabalhar as máquinas que acho que essas devem receber mais que aquelas”

“[...] Que é uma pronúncia cantada que eu própria que sou de cá não a sei muito bem dizer [...]”

As autoras supõem estar diante de uma tendência de mudança no português europeu pelo fato de, embora as estratégias sejam consideradas marginais numa perspectiva purista, a estratégia cortadora faz parte, atualmente, do registro oral de falantes altamente escolarizados. Nossa perspectiva é que já no século XVI havia ocorrências de tais estratégias no português europeu mesmo no registro escrito.

Para Bechara (1999, 2006), as orações subordinadas adjetivas resultam de uma transposição realizada pela oração independente, mediante o transpositor *que* (representado, segundo ele, pelo pronome relativo) em relação a outra oração independente que passa a funcionar como um adjunto adnominal, num nível inferior. Em relação às orações relativas marcadas por índice preposicional, o gramático alerta para a função sintática do pronome relativo e para a regência do verbo da oração transposta que tornarão, segundo suas palavras, imprescindível o uso de preposição introduzindo o relativo. Assim,

Em A cidade a que nos dirigimos ainda está longe, o relativo *que* reintroduz na oração subordinada adjetiva *a que nos dirigimos* o substantivo *cidade*, e vale por *nos dirigimos à cidade*, em que o núcleo verbal *dirigimos* requer um termo argumental marcado pelo índice preposicional *a*, preposição que, portanto, não deve faltar anteposta ao relativo, que funciona como complemento relativo do núcleo verbal *nos dirigimos*: A cidade a que nos dirigimos ainda está longe. (BECHARA, 1999, p. 466)

Bechara (1999, 2006), em seção denominada “Relativo Universal”, reconhece a existência de uma estrutura – a estratégia cortadora – não recomendada pela língua padrão. O relativo universal, segundo ele, é

um simples elemento transpositor oracional, relativo despido de qualquer função sintática, a qual vem mais adiante expressa por um substantivo ou pronome, como em *O homem que eu falei com ele.* e *A amizade é coisa que nem sempre sabemos seu significado.* Sobre a produtividade dessas formas na língua, o autor reconhece sua importância no uso a partir de comentários como “Frequentes vezes a linguagem coloquial e a popular” e “o relativo universal se torna, no falar despreocupado, um ‘elemento linguístico extremamente prático’.”

3. *Estudo dos relativos na Carta de Caminha e na Demanda do Santo Graal*

Em estudo sobre as estruturas relativas, Barreto (1996) apresenta resultados interessantes para as pesquisas sobre o assunto. O primeiro deles é a já preferência pela forma *que*, nas funções de sujeito e objeto direto, situação evidenciada em estudos sincrônicos. Veja, a seguir, exemplos com essa forma nos *corpora* mencionados:

i. ... e seg deziam eses **que La foram folgauam com eles.** (fol. 8v, l. 17-8) – Carta de Caminha.

ii. ... e pensade em este milagre **que nosso Senhor nos mostrou.** (Cap. CCVI, l. 12-) – Demanda do Santo Graal.

As construções estudadas não foram encontradas na Carta de Caminha, no entanto, na Demanda do Santo Graal, foram encontradas estruturas copiadoras na função de objeto direto e cortadoras, como mostra-mos abaixo:

iv. Entam leeo as letras **que** ambos **as** ouvirom... (Cap. CCVIII, l. 29)

v. ...eu te conheço por tam santo homem e por tam leal sergente de nosso Senhor **que** se tu **o** rogares...(Cap. CCVI, l. 33)

vi. Aquel dia maesmo **que** esto foi aveo que rei Boorz chegou (Cap. DCCIX, 128). Em lugar de **em que**.

Como se pode observar, nas estruturas *iii* e *iv*, **as** e **o** são formas que repetem, respectivamente *as letras* e *nosso Senhor*. São estruturas que conhecemos, atualmente, como relativas copiadoras, nas quais se verifica a repetição do termo antecedente na cláusula relativa.

Em *v*, nota-se uma estrutura relativa de função preposicionada. Trata-se de uma relativa de adjunto adverbial, na qual “cortou-se” a preposição que deveria anteceder o termo “Aquel dia”. A estrutura seria *Aquel dia maesmo em que esto foi...*

Como já dito, as conclusões de Barreto (1996) estão sendo consideradas no presente trabalho por se tratar do mesmo assunto e, principalmente, por se tratar de *corpora* diacrônicos. A seguir, apresentaremos os resultados da nossa pesquisa em textos de aljâmia.

4. *Estudo das estratégias de relativização nos textos em aljâmia portuguesa*

Numa análise sobre o comportamento das estruturas de relativização no português europeu do século XVI, a partir dos documentos escritos em aljâmia portuguesa, chegamos a algumas conclusões que consideramos importante apresentar.

Aljâmia portuguesa, segundo Teixeira (2006), são textos em língua portuguesa escritos em caracteres árabes. Lopes (1940) afirma que o termo se origina da forma “alajâmia”, língua dos “alajames”, designação árabe para os outros povos.

Foram analisadas como *corpus* quatro cartas dos oito documentos aljamiados que se encontram arquivados em Lisboa, na Torre do Tombo. Tais documentos foram publicados por Lopes (1940), duas cartas são os fac-símiles de dois chefes marroquinos: Sidi Iahia Bentafuf, alcaide de Safim, e Iahia Ben Bolisba, xeque da Enxovia. As outras duas foram transcritas por Lopes (1940) e, para este trabalho, utilizaremos a edição semidiplomática e atualizadora propostas por Teixeira (2006). As quatro cartas possuem um destinatário comum: o rei D. Manuel.

Considerando o período de produção desses textos, pretendíamos verificar se as construções de relativização foram produzidas nos mesmos padrões das verificadas em outros estudos que analisaram textos desse mesmo período. Logo, consideramos também os resultados de Barreto (1996), a respeito do português arcaico, em pesquisa na Carta de Caminha e na Demanda do Santo Graal. Tomamos as palavras de conclusão da autora – *as estruturas relativas, na diacronia do português, merecem um estudo mais profundo e de maior abrangência* (BARRETO, p. 105) – como elemento de estímulo.

Buscávamos responder se, nos textos em aljâmia, registram-se estruturas relativas que “cortam” a preposição exigida pela regência verbal da cláusula relativa (relativa cortadora) e/ou estruturas com pronome lembrete ou cópia (relativa copiadora). Ou, melhor, o estudo se constitui de observações a respeito de construções do século XVI em confronto

com as estruturas pertencentes ao português contemporâneo. Entendemos que as estruturas que chamamos cortadora podem ter sido construções normais no português da época.

A análise realizada com os textos em aljâmia levou-nos a um total de 50 dados. Embora tenhamos trabalhado com esse número reduzido de ocorrências, pudemos chegar a algumas reflexões. Dentre elas, apresentamos a relacionada à distribuição das estratégias no *corpus*. Constatou-se que 40 dados são de sujeito e OD e os outros 10 dados são estruturas de sintagma preposicionado. Estudos sincrônicos apontam a produtividade das formas de sujeito e objeto direto em detrimento as de sintagma preposicionado (KENEDY, 2007; BISPO, 2009; SILVA, 2005). Nas aljâmias, 80% dos dados são de sujeito e OD, com uma vantagem para o sujeito (23 dados). O que nos chamou a atenção foi que, no ambiente para as três estratégias, nas construções de PP – 10 dados coletados – observou-se a participação significativa das formas que consideramos cortadora, 4 dados para 6 de padrão. Observem-nas a seguir:

- 1- A mim me parece que a minha verdade e leal serviço me havia de salvar deles e das coisas do rei de Fez, porque na hora *que me davam algumas cartas que viessem de Fez*, naquela mesma hora as mandava ao capitão... (Bentafuf)
- 2- Vinham para Safim para saberem se consertara com o Capitão para correremos a 'Abda em tempo *que não fôssemos descobertos*. (Bentafuf)
- 3- Senhor, o dia *que de Portugal parti*, me encomendastes a paz e que eu a comprasse por meu dinheiro; e fiz tudo o que me vossa alteza mandou. (Bentafuf)
- 4- Escrita o primeiro dia do mês da terrado xerife, a quem eu tomei sete aduares dos seus alarves, o dia *que para ele parti*, e me estou mantendo no seu trigo e cevada que achei encovado nas suas aldeias. (Bentafuf)

Nas quatro construções acima, o relativo apresenta função sintática de adjunto adverbial de tempo. A amostra não nos oferece outro dado com essa função, apresentando preposição, para fins comparativos. No entanto, como é nosso objetivo, podemos comparar tais dados à ocorrência já citada de construção relativa no Santo Graal: *Aquel dia maesmo que esto foi aveo que rei Boorz chegou* (Cap. DCCIX, 128) (BARRETO, 1996). A estrutura é de mesma função sintática, adjunto adverbial, e apresenta, como referente, a palavra “dia” como nos exemplos (8) e (9). Mais adiante, buscaremos contrapor esses dados aos de outras cartas analisadas.

5. *Estudo das construções relativas em cartas portuguesas informais*

Este estudo foi realizado com um grupo de cartas denominado de CARDS – Cartas de Desconhecidos. São 2000 cartas da esfera privada escritas entre os séculos XVI e XIX. Esses documentos são de origem judicial (1850 cartas) e familiar (150 cartas).

Das correspondências do século XVI, foram seccionadas as de Portugal e em cinco delas foram encontradas ocorrências do fenômeno estudado. Uma carta (3128) constitui-se em uma denúncia escrita por Francisco Miranda, padre, enviada ao arcebispo de Évora. As demais foram escritas originalmente em árabe e traduzidas para consulta em processos do Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa. Todas constam do Arquivo Nacional da Torre do Tombo. O texto 2151 é a tradução de carta árabe de Mohate, cativo de Dom Pero da Cunha, para Molaj Mofemede Xarife. 2152 é a tradução de carta árabe de Mançor, cativo do Infante Dom Vasco, para Al Xaqua Nõ Habede Rahamão. A CARD 2153 é a tradução de carta árabe de Mançor Ataharane, cativo, para Halej Alfaçe seu irmão. E, por último, o texto 2154 é a tradução de carta árabe de Hamoharte, cativo, para Macahode seu irmão. Essas quatro cartas foram traduzidas a fim de serem usadas no processo de Luís Duarte um mouro de vinte anos de idade, natural de Alcacer Quibir e antigo cativo do Infante D. Luís.

O estudo dessas cartas é bastante pertinente ao que desejamos mostrar sobre as relativas no século XVI. Assim como as cartas conhecidas como aljamias e a Demanda do Santo Graal, as cartas de desconhecidos são documentos para a pesquisa linguística estudar fenômenos que podem ter sua origem em épocas remotas, em modalidades distintas. Assim, seria possível encontrar, neste recorte de tempo, formas com o corte da preposição requerida pelo verbo da oração relativa (estratégia cortadora)? E, ainda, realizavam-se estruturas de cópia da informação do termo antecedente ao relativo? Passamos a apresentar as respostas a essas perguntas.

Nas cinco cartas acima mencionadas, foram encontradas 21 estruturas relativas, das quais 14 são de sujeito e objeto direto e, 5, de sintagma preposicionado. Em relação ao observado no estudo das cartas aljamiadas, nota-se que as estruturas de PP (doravante sintagma preposicionado), nestas cartas, representam pouco menos de um quarto dos dados; nas aljamias havia 20% de estruturas preposicionadas para 80% de sujeito e OD. Esses 24% de estruturas de PP são todos de adjunto adverbial e,

dentre eles, 3 são formas padrão e 2 são formas cortadora, situação que não nos surpreende, já que nas aljâmias e na Demanda do Santo Graal dos poucos dados de cortadoras observados, todos eram de adjunto adverbial. Observem-nos a seguir:

- 10- nao ha huu mez q. chegui de foraquado he ho q. mi ecomedastes loguo fez *na mesma hora q. nao hechei nehui Requado/ scilicet q. hisa fogueu co hoto pas.e descaparao* (1550 – CARD 2151)
- 11- na carta de molaj mofemedede / diz desta manhra.as forcas della / q. he de hu catevo / hu mohate *Em que diz a molaj mofemedede / q. ate aguora nao vos scprevi* (1550 – CARD2151)
- 12- E lhe pedia q. lhe scprevesse por mtas. vezes q. *nao dexe de lhe scprever a falta de papell* por q. he ter o lloguar de seu pai E amigo / En mtas. ecomendas pa. hotos mouros (1550 – CARD 2152)
- 13- Esta carta he de huu de macor ataharane q. madou a huu seu irmao halej alface /*Em que lhe dizia se s espamta mto. Delle* (1550 – CARD2153)
- 14- Tempo vira *em que nos possamos escrever e falar* ja q. agora asi He (1560 – CARD 3128)

As estruturas 11, 13 e 14 são formas de sintagma preposicionado cuja preposição requerida pelo verbo está grafada antes do relativo *que*. Trata-se da preposição *em* cujos antecedentes são *na carta*, *esta carta* e *Tempo* respectivamente. O antecedente *Tempo*, em 16, concorre com as equivalentes 10 e 11 cujos antecedentes são também expressões temporais: *na mesma hora* e *mtas vezes* (muitas vezes). Para nós, isso significa que, no século XVI, havia um padrão de uso de preposição em construções relativas de adjunto adverbial, mas que muitas vezes era substituído pela forma cortadora, conforme se pode observar nos exemplos a seguir, já vistos, das cartas de aljâmia e no estudo de Barreto:

6. A mim me parece que a minha verdade e leal serviço me havia de salvar deles e das coisas do rei de Fez, porque na hora *que me davam algumas cartas que viessem de Fez*, naquela mesma hora as mandava ao capitão... (Bentafuf)
7. Vinham para Safim para saberem se consertara com o Capitão para corrermos a 'Abda em tempo *que não fôssemos descobertos*. (Bentafuf)

vii - Aquel dia maesmo *que* esto foi aveo que rei Boorz chegou _(Cap. DCCIX, 128). Em lugar de *em que*.

É interessante comparar, por exemplo, a estrutura 6, da aljâmia, com a 11, das cartas de desconhecidos. Ambas têm o termo *hora* como antecedente e tiveram suprimidas as preposições. Uma observação atenta das estruturas – *na mesma hora q. nao hechei nehui Requado* (CARD)/

porque *na hora que me davam algumas cartas que viessem de Fez*, naquela mesma hora as mandava ao capitão (Aljamia) – mostrará que há outras semelhanças que merecem ser mencionadas. A estrutura de aljamia apresenta o sintagma preposicionado *na hora* como antecedente, entretanto, Bentafuf repete a informação na cláusula relativa – *naquela mesma hora*. A construção poderia ter sido montada sem essa “cópia”: *porque na hora que me davam algumas cartas que viessem de Fez, mandava-as ao capitão*, mas parece que houve a necessidade de um reforço da informação temporal. Essa estrutura coincide com o sintagma preposicionado que antecede o relativo no exemplo do CARD. Embora tenha sido analisada como cortadora na seção das aljamias, acreditamos que essa estrutura possa ser considerada uma relativa copiadora, ainda que pareça ter sido uma questão de reforço.

Assim, verifica-se que, em *corpora* diferentes, pôde se atestar as formas conhecidas como não padrão no século XVI, resultado que corrobora nossos questionamentos sobre a origem das formas não padrão de relativas. Bispo (2009) estudou a variação entre as cortadoras e a estratégia padrão preposicionada numa perspectiva cognitivo-funcional e concluiu que o falante opta pela cortadora por questões de redução de esforço de elaboração e processamento; segundo o autor, é menos custoso, em relação a estrutura relativa de sintagma preposicionado, a elaboração de uma cortadora. Essa questão também está relacionada aos seus altos índices de *que*, para o fato de a cortadora ocorrer quase exclusivamente com esse pronome. Segundo ele, isso se dá porque o pronome *que* e a cortadora são estrutural e cognitivamente menos complexos, logo, mais frequentes que os concorrentes *o qual* e a forma padrão preposicionada, respectivamente. Ele considerou a grande demanda de tempo de produção e processamento envolvidos nas formas *o qual* e a RPP (doravante, relativa padrão preposicionada).

Nossos resultados, no *corpus* sincrônico (2005), mostraram uma conclusão semelhante. A partir dos estudos de Corrêa (1998) relacionamos a grande incidência de cortadoras às ocorrências de relativas de sujeito e OD – o mesmo *output* fonético, ou seja, constrói-se com *que* + *verbo*, sem a presença da preposição antes do relativo. Nas cartas de desconhecidos só foram observadas duas ocorrências de *o qual* e, nas aljamias, dos 50 dados de relativas, 47 foram com *que*.

As ocorrências de sujeito e objeto também são a maioria, representam um total de 67% das ocorrências, como a forma (15) em peças e

en dineyro. me tem pela trayção *que me fizerão ela e seu Irmão* (1560 – CARDS3128).

Dentre as quatorze formas de sujeito e OD, destaca-se a construção (16) escreveo hũa carta a hũa filha spritual sua *a qual filha spritual të duas Irmãs* (1560 – CARDS 3128). Essa construção é interessante por dois motivos: (a) por se tratar de uma relativa copiadora, na qual a cópia do termo antecedente é um sintagma nominal, *filha espiritual* (espiritual); (b) a relativa é, diferente do que mostram os estudos sincrônicos (SILVA, 2005; BISPO, 2009) e do que se observam nos dados diacrônicos, encabeçada pelo relativo *o qual*. O relativo *que* costuma ser o preferido nas construções não padrão; é, segundo Bechara (1999/2006), o relativo universal, forma que acompanha as estruturas *que*, para o autor, pertencem ao falar despreocupado e distraído, as formas cortadora e copiadora.

6. Conclusão

O estudo de cartas escritas no século XVI foi extremamente proveitoso e faz parte de uma pesquisa mais abrangente sobre as estratégias de relativização. Considerando que tais formas têm sido estudadas atualmente numa perspectiva que as inserem na realidade do PB (doravante Português do Brasil), surgidas no século XIX, acreditamos serem de suma importância dados de cartas quinhentistas que mostram significativos percentuais de cortadoras e copiadoras. Entende-se que é necessário repensar a origem dessas construções em nossa língua e lembrar que o estudo do passado ilumina o presente.

Numa comparação entre os dados de Barreto, em sua pesquisa sobre a Carta de Caminha e a Demanda do Santo Graal, com nossos dados, levantados das cartas de língua portuguesa escritas em caracteres árabes (edição TEIXEIRA, 2006), as aljamias portuguesas, e das Cartas de Desconhecidos (CARDS), do século XVI, constatou-se que a origem das relativas não padrão data de épocas remotas e tais formas já estavam presentes no PE. Essa pesquisa dialoga com as conclusões de Kenedy (2007) sobre a estrutura padrão preposicionada. Segundo o autor, essa forma é antinatural para os falantes das línguas latinas e, provavelmente, para qualquer outra. Essa conclusão de Kenedy (2007) engloba o PE, língua que, segundo seus estudos, não apresenta padrão diferenciado – a relativa padrão preposicionada só é processada em contexto de escolarização.

Nas duas amostras estudadas, assim como no *corpus* de Barreto (1996), houve ocorrências de estratégias de relativização não padrão. Nesta, verificam-se ocorrências de formas copadoras na função de OD e cortadora na função de adjunto adverbial. Naquelas, verificamos percentuais significativos das formas não padrão. Nas aljamias há 4 cortadoras para 6 formas padrão. Nas CARDS, além das estruturas de cópia, há 4 formas cortadoras para 3 padrão.

Esse estudo faz parte de uma pesquisa que estuda as relativas ao longo de três séculos – XVI, XVII e XVIII – em cartas de natureza diferente, mas que poderá revelar interessantes descobertas dessas que são, atualmente, formas tão aceitas no falar de inúmeros falantes do português, no Brasil ou além mar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Therezinha. Estruturas relativas. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (Org.). *A carta de Caminha: testemunho linguístico de 1500*. Salvador: Edufba, 1996.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BISPO, Edvaldo Balduino. *Estratégias de relativização no português do Brasil: caso de cortadora*. Natal: UFRN, 2009.

CORRÊA, Vilma Reche. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. Campinas: Unicamp, 1998.

CUNHA, C.; CINTRA, L.-F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1985.

KENEDY, Eduardo. *A antinaturalidade de Pied-piping em orações relativas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 34. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

MATEUS, Maria Helena Mira et alii. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília. *Estudo da cópia nas construções relativas em português*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1977.

SILVA, Bianca Graziela Souza Gomes da. *O caminhão que eu trabalhava com ele subia qualquer ladeira: um estudo sobre a gramaticalização do que*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. 2005.

TARALLO, Fernando. *Tempos linguísticos: Itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1994.

TEIXEIRA, Suely Ferreira Lima. *Apontamentos para uma edição semi-diplomática em aljama portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Faculdade de Letras. Rio de Janeiro: UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

VAREJAO, F. *O uso variável das orações relativas no português europeu*. 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno11-11.html>.

CINEMA NOVO

Eleazar Diniz (FAMA/UFF)
eleazardiniz@terra.com.br

Final dos anos cinquenta e começo dos anos sessenta. Era a época da onda desenvolvimentista, construção de Brasília, JK até João Goulart, lutas pelas reformas de base e, nesse cenário, inseriu-se o que se costumou chamar de Cinema Novo.

Um grupo de intelectuais, frequentadores de cineclubes, engajados nos debates políticos da época, acreditava que poderia haver uma tomada de consciência por parte da população, principalmente através de um cinema que refletisse a realidade brasileira quase sempre mascarada pelos canais oficiais. Estavam quase sempre envolvidos em incansáveis debates no que chamavam de Bar da Líder, cujo nome deveu-se ao fato de ficar perto do Laboratório Líder, onde eram revelados os negativos dos filmes do grupo.

Inspirando-se no Neorealismo italiano, movimento cinematográfico surgido após a Segunda Guerra, que viria influenciar o cinema latino americano e até, como sugeriu Gabriel Garcia Márquez, o Realismo Mágico, que poderia ter surgido de *Milagre em Milão* de Vitório de Sica (BURTON, 2003, p. 201), o Cinema Novo começou a produzir filmes quase que artesanais fazendo, inclusive, dessa falta de recursos, elemento de sua estética inovadora.

Entre os precursores está Nelson Pereira dos Santos que dirigiu *Rio 40 graus* em 1954 e *Rio Zona Norte* em 1957, além de produzir *O Grande momento*, de Roberto Santos, em 1958, o que seria a pré-história do Cinema Novo (FIGUERÓA, 2004, p. 21) ou o protocinema Novo (XAVIER, 2004, p. 16), filmes que incorporaram as ideias do Neorealismo. Também Alex Viany, outro nome reverenciado pelo grupo do Cinema Novo havia dirigido *Aguilha no Palheiro* (1953), *Rua sem Sol* (1954), *Rosa dos Ventos* (1957) e *Sol sobre a Lama*, este último em 1963, quando o Cinema Novo já mostrava a sua cara. Não se pode deixar de mencionar o nome de Paulo Emílio Salles Gomes, crítico e intelectual respeitado, que há muito defendia um cinema que refletisse a realidade brasileira e que teve papel importante na consolidação do movimento.

O Cinema Novo partiu para a realização de filmes quase artesanais, rejeitando qualquer forma de industrialização cinematográfica, ten-

do a Vera Cruz, recentemente extinta, que, basicamente reproduzia a estética de Hollywood, bem como as chanchadas como modelos a serem combatidos.

O documentário *Arraial do Cabo* (1959), de Paulo Cesar Saraceni e Mário Carneiro, primeiro sucesso do Cinema Novo, enfoca a chegada de uma indústria à então vila de pescadores e a ameaça para a atividade destes últimos. O filme foi premiado em Florença, Bilbao e Santa Margherita.

Nelson Pereira dos Santos havia ido à Bahia com a intenção de filmar *Vidas Secas*. Teve que mudar os planos já que, com a chuva que caiu, o sertão floresceu impedindo-o de realizar o filme. Escreveu às pressas *Mandacaru Vermelho* (1960), aproveitando, assim, a presença da equipe que já estava no local. Neste mesmo ano de 1960, Linduarte Noronha, diretor paraibano realizou o documentário *Aruanda*.

Vários filmes foram feitos na Bahia: *Barravento* (1961), de Glauber Rocha, premiado em Karlovy Vary, na Tchecoslováquia, *Bahia de Todos os Santos* (1961), de Trigueirinho Neto, *A Grande Feira* (1961), de Roberto Pires e, no Rio de Janeiro, foco do movimento, no mesmo ano, Paulo César Saraceni dirigiu *Porto das Caixas* seu primeiro longa metragem. *Tocaia no Asfalto* de Roberto Pires também é deste ano.

Com o fracasso de *Mandacaru Vermelho*, Nelson Pereira dos Santos foi em busca de uma peça de Nelson Rodrigues, adaptando-a para o cinema. Assim surgiu *Boca de Ouro* (1962). Roberto Pires também dirigiu, depois de *A Grande Feira*, o seu *Tocaia no Asfalto* (1962). Este ano também foi marcado pelo aparecimento de *O Pagador de Promessas*, de Anselmo Duarte e *O Assalto ao Trem Pagador* de Roberto Farias. Há certa relutância entre os cinemanovistas em considerar estes dois últimos filmes como pertencentes ao movimento já que utilizaram uma linguagem um tanto convencional. Isso, no entanto, não impediu que o *Pagador de Promessas* ganhasse a Palma de Ouro em Cannes naquele mesmo ano.

O Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) decidiu produzir um filme, *Cinco Vezes Favela* (1962), constituído de cinco episódios: *Um Favelado*, de Marcos Farias; *Zé da Cachorra*, de Miguel Borges; *Escola de Samba Alegria de Viver*, de Cacá Diegues; *Couro de Gato*, (1960) de Joaquim Pedro de Andrade, já feito, portanto, quando da elaboração do projeto e *Pedreira de São Diogo*, de Leon Hirszman. Foi também o ano do documentário *Garrincha*

Alegria do Povo, de Joaquim Pedro de Andrade. No ano seguinte, apareceriam os maiores clássicos do movimento. *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, de Glauber Rocha; *Os Fuzis*, de Rui Guerra; *Ganga Zumba Rei dos Palmares*, de Cacá Diegues e *Vidas Secas*, de Nelson Pereira dos Santos.

O Golpe Militar de 1964 veio determinar mudanças de rumo em toda a cultura nacional e o Cinema Novo, como era de se esperar, sentiu o seu impacto. A temática teve que ser mudada, mas, mesmo assim, apareceu *Maioria Absoluta*, documentário de Leon Hirszman, discutindo o analfabetismo no Brasil. O clima, entretanto, era para filmes mais introspectivos, de reflexão sobre os acontecimentos, como *O Desafio* (1965), de Paulo César Saraceni ou que buscavam o diálogo com a Literatura como *O Padre e a Moça* (1965), de Joaquim Pedro de Andrade, baseado em poema do mesmo nome de Carlos Drummond de Andrade; *Menino de Engenho* (1965) de Walter Lima Jr., a partir do livro de José Lins do Rego, e ainda, *A Falecida* (1965), de Leon Hirszman, com base em peça de Nelson Rodrigues; Luiz Sérgio Person dirigiria *São Paulo S. A.* (1965); Cacá Diegues, *A Grande Cidade* (1966); Glauber Rocha, *Terra em Transe* (1967); Leon Hirszman, *Garota de Ipanema* (1967); Domingos de Oliveira, *Todas as Mulheres do Mundo*; (1967) Gustavo Dahl, *O Bravo Guerreiro* (1968) e Nelson Pereira dos Santos *Fome de Amor* (1968). *O Circo* (1965) e *Opinião Pública* (1967) foram os dois documentários de Arnaldo Jabor.

Veio o Ato Institucional nº 5 que obrigou os cineastas a se tornarem mais alegóricos, afastando-se ainda mais do que poderia incomodar os militares e, consequentemente, com filmes de mais difícil compreensão. O resultado seria *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro* (1969), de Glauber Rocha; *Os Herdeiros* (1969), de Cacá Diegues; *Os Deuses e os Mortos* (1970), de Ruy Guerra e *Macunaima* (1969), de Joaquim Pedro de Andrade, baseado no livro de Mário de Andrade. Este último, com uma visão tropicalista, incorpora até elementos da chanchada.

A ditadura militar passou a incentivar a realização de filmes com temática histórica e Joaquim Pedro de Andrade, aproveitando-se de tal abertura e dessa onda “nacionalista de fachada” (RAMOS, 1987), dirigiu o sofisticado *Os Inconfidentes* (1972), servindo-se literalmente do texto dos autos da devassa e da poesia de Cecília Meireles.

Embora, em 1970, segundo Fernão Ramos, quase todo o Cinema Novo tivesse sido obrigado a deixar o país, alguns filmes continuaram a ser feitos. Arnaldo Jabor foi buscar também em Nelson Rodrigues, *Toda*

a *Nudez Será Castigada* (1972); Glauber Rocha dirigiu seu último filme, o experimental, *A Idade da Terra* em 1980.

Possivelmente não fizesse mais sentido a denominação Cinema Novo, mesmo que alguns cineastas do movimento continuassem fazendo filmes, pois a ideia de uma temática que norteasse as suas produções há muito já havia desaparecido. O que ficou, porém, não só deu visibilidade internacional ao nosso cinema como também consolidou o que agora se pode chamar de Cinema Brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDET, Jean-Claude. *Brasil em tempo de cinema*: ensaio sobre o cinema brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BURTON, Juliane. Repensando os anos 50. *CINEMAIS*. Neorealismo na América Latina, n. 34, abril/junho 2003.

CINEMAIS. Neorealismo na América Latina, n. 34 abril/junho 2003.

FIGUERÔA, Alexandre. *Cinema novo*: A onda do jovem cinema e sua recepção na França. Campinas: Papirus, 2000.

RAMOS, Fernão Pessoa. *História do cinema brasileiro*. São Paulo: Ciclo do Livro, 1987.

RAMOS, José Mário Ortiz. O cinema brasileiro contemporâneo. In: RAMOS, Fernão Pessoa. *História do cinema brasileiro*. São Paulo: Ciclo do Livro, 1987.

SIMONARD, Pedro. *A geração do cinema novo*: para uma antropologia do cinema. Rio de Janeiro, Mauad, 2006

XAVIER, Ismael. *Cinema brasileiro moderno*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CRÔNICA: NOS LIMITES DA LITERATURA

Lenise Ribeiro Dutra (UNIFSJ)

lenisedutra@yahoo.com.br

Marcos Antônio Pereira Coelho (UENF)

Eleonora Teixeira Campos (UENF)

norinhatli@yahoo.com.br

Lembrar e escrever: trata-se de um relato em permanente relação com o tempo, de onde tira, como memória escrita, sua matéria principal, o que fica vivido – uma definição que se poderia aplicar igualmente ao discurso da História, a que um dia ela deu lugar. (ARRIGUCCI, 1987, p. 51).

1. Introdução

A crônica, na modernidade, exige uma visão bastante atenta para a apreensão tanto de seus limites quanto de seus alcances. O cronista, desde a Idade Média na narrativa de caráter documental, à documentação do cotidiano, na modernidade, é dotado do que se pode considerar livre arbítrio que faz com que sua abordagem temática ultrapasse esses limites do cotidiano. Este processo de liberdade do escritor tem proporcionado uma visão subjetiva para a narrativa que assumiu, entre nós, o papel de texto que prima pela linguagem coloquial e cujos assuntos voltavam-se para as amenidades da vida cotidiana.

Candido (1992) questiona a expressão “gênero menor” e assinala “para os milagres operados pela simplificação e naturalidade”. Apoiado nestes dois aspectos, este estudo verifica que a questão da simplicidade, linguística e temática e até mesmo o caráter breve do texto cronístico têm sido elementos propiciadores ao acesso do leitor à visão humana no que diz respeito ao seu cotidiano. O que Candido propõe, ao dizer que ao não lançar mão da grandiloquência e que ainda que a perspectiva do cronista não “seja a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés do chão”, é que a crônica pode assumir caráter de texto literário e seu comprometimento com a temática cotidiana poderá vir impregnado de elementos expressivos, que possibilitam perceber outros pactos do texto com aqueles não pré-estabelecidos. Segundo Portella (1975) “o que interessa é que a crônica acusada injustamente como um desdobramento marginal ou periférico do fazer literário, é o próprio fazer literário”.

Para traçar o caminho, serão observados o fazer literário de Fernão Lopes, cronista-mor da Torre do Tombo, enquanto reinava D. João I; a carta de Pero Vaz de Caminha, que constitui na literatura brasileira o primeiro documento com o registro de imagens e impressões sobre a nova terra; o nascimento do folhetim, advindo da França, na imprensa brasileira; o espraçamento da crônica pela literatura na modernidade e a percepção de sua importância de objeto literário. A presença da crítica literária, desde a Antiguidade ao espírito do Modernismo transitará neste estudo na intenção de verificar a relevância de texto literário da crônica. O caráter subjetivo da crítica e a qualificação literária da crônica, a democratização da Arte e a discussão instaurada na reflexão sobre a qualidade de objeto literário oferecem suporte ao estudo.

2. *Cronistas e viajantes: um olhar subjetivo sobre a narrativa histórica*

Na Idade Média aparece a crônica, uma espécie de texto de que se utilizavam os cronistas para organizar os documentos e as narrativas sobre a história do Reino, em ordem cronológica. A etimologia do vocábulo pressupõe a marca temporal do texto que não passava de mero relato sobre uma ou outra personagem, sendo o objetivo primeiro o registro histórico e a documentação. No universo da documentação, constitui-se, assim, o surgimento da crônica. Em 1434, Fernão Lopes, além de pesquisador, promovido à cronista-mor do reino português, incluía em seus relatos não só as ações de reis e nobres, mas submetia os dados a um criterioso exame.

Vivia-se, a partir deste momento, o limite entre as teorias do antropocentrismo e do teocentrismo: o homem dispôs-se a interferir objetivamente no mundo em que vivia. Passou a valorizar a própria capacidade intelectual e artística, tornando-se autor de descobertas científicas e criador de obras que seriam admiradas por séculos. A visão medieval de Fernão Lopes, entretanto, não impede a inscrição humanística que ele faz da história. A preocupação analítica, no sentido de colocar o leitor a par dos mínimos detalhes que caracterizam a história e até a valorização do aspecto plástico que o texto proporciona, faz de Fernão Lopes um instaurador de um *status* literário ao texto cronístico.

O estilo elegante e coloquial, entremeado de narrações e descrições faz do texto cronístico, a partir de Fernão Lopes, um espaço que pode levar o cronista à recordação e a impressões pessoais ao narrar o fato

histórico, registrando, portanto, uma nova espécie narrativa. Sobre a crônica de Fernão Lopes, Massaud (1990, p. 32) registra:

A atividade historiográfica evolui desde o frio e árido rol de nomes até à narração e interpretação dos fatos. Todavia, somente com Fernão Lopes adquire superior relevância, graças ao sentido duplo com que é praticada: o literário e o histórico propriamente dito.

Os primeiros escritos de informação sobre o Brasil têm cunho notadamente descritivo e objetivam-se em fazer levantamentos gerais da terra nova descoberta. O escrivão, Pero Vaz de Caminha imortaliza-se pela carta ao rei D. Manuel a fim de comunicar a descoberta e descrever os primeiros contatos entre os europeus e os nativos. Muitos outros relatos foram feitos, no entanto, é o texto de Caminha que melhor registra a terra brasileira, e ao acrescentar ao texto impressões pessoais, elementos mágicos, características fantásticas, manipular a linguagem, por não se limitar ao simples relato impessoal; e por deixar demonstrar o entusiasmo provocado pelas novas imagens que se apresentam na descrição do novo mundo e na visão edênica da nova terra, Caminha propicia o caráter literário de seu texto.

É pertinente apresentar um conceito da função poética cujo objetivo é a mensagem por ela própria para detectar a função literária do texto de Caminha, que ao relatar a história do descobrimento do Brasil o faz com olhar bastante subjetivo:

De ponta a ponta é toda praia rasa e bem formosa. Pelo sertão, pareceu-nos do mar muito grande, porque a estender a vista não podíamos ver senão terra e arvoredos, parecendo-nos terra muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro nem prata, nem nenhuma coisa de metal, nem de ferro (...). Mas a terra em si é muito boa de ares, tão frios e temperados (...) Águas são muitas e infundas. (...) Mas o melhor fruto que nela se pode fazer, *me parece* que será salvar essa gente; e esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar. (1982, p. 12-13).

A esta época a ausência de uma atividade literária que fosse responsável pela construção da identidade brasileira, fez a crônica, além de registrar o *chronos* e as imagens grandiosas fotografadas pelas retinas de seus cronistas, servir de legítima representante para a instauração do espírito brasileiro.

3. *A crônica assenta suas raízes*

Na segunda metade do século XIX, em virtude da situação política por que passava o país, a imprensa brasileira apresenta uma atividade

jornalística bastante conservadora – entre 1830 e 1850, os pasquins começam a desaparecer, visto que desempenhavam papel importante na realidade política, que a partir daquele momento toma outro rumo: visa à consolidação do regime escravagista e feudal que se sustenta no latifúndio. Ausente de motivos desaparece a imprensa de caráter político. A partir dessa época, surge a fusão da literatura com o jornalismo; a comunhão de homens das letras e de homens do jornal. A literatura que mantinha, até então, ligação com revistas e jornais especializados, com a decadência da imprensa política funde-se a esta.

As transformações que se faziam acontecer eram bastante significativas; a burguesia é a classe consumidora da leitura de emoção e de entretenimento. Chega, até nós, o folhetim que atende às exigências da democratização do jornal, e divulga de maneira mais ampla o que antes era restrito a apenas um grupo social. Das duas espécies de folhetim - folhetim-romance e folhetim-variedades – este último será o responsável pela origem da crônica, tal como surgiu entre nós. A nova entidade literária, que aparece no Brasil, incorpora-se ao espírito da imprensa periódica, seu espaço, no jornal, surge fundamentalmente dedicado à amenização, ao entretenimento, às questões cotidianas. Todas as formas e modalidades de entretenimento de leitura são absorvidas pelo novo espaço. Ali, registra-se de tudo. Ao folhetinista cabe a tarefa de preencher seu folhetim, o ofício de registrar os acontecimentos, emprestando-lhes sua sensibilidade, num exercício de liberdade expressional.

De início – começos do século XIX – *le feuilleton* designa um lugar preciso do jornal: o *rez-de-chaussée* – rés-do-chão, rodapé, geralmente de primeira página. Tem uma finalidade precisa: é um espaço vazio destinado ao entretenimento. E já se pode dizer que tudo o que haverá de constituir a matéria e o modo da crônica à brasileira já é, desde a origem, a vocação primeira desse espaço geográfico do jornal. (MEYER, 1992, p. 93).

Ao nascimento da crônica e ao exercício do folhetinista, Machado de Assis faz em 1859, na revista *O Espelho*, observa:

Mas começemos por definir a nova entidade literária. O folhetim, disse eu em outra parte, e debaixo de outro pseudônimo, o folhetim nasceu no jornal, o folhetinista por consequência do jornalista. (...) O folhetinista é a fusão agradável do útil e do fútil, o parto curioso e singular do sério, consorciado com o frívolo. Estes dois elementos, arredados como polos, heterogêneos como água e fogo, casam-se perfeitamente na organização do novo animal.

Brayner (1992, p. 416), sobre a produção cronística de Machado de Assis, mostra um escritor que se valeu da crônica durante quarenta anos que contribuiu para a sedimentação de sua produção literária: “Na

obra machadiana a crônica não é um texto-ponte para outros, os ‘maiores’. É a solda capaz de unir uma produção literária de mais de quarenta anos”.

Ao participar, durante muito tempo, como cronista do *Diário do Rio de Janeiro*, *Semana Ilustrada*, *O Futuro*, *Ilustração Brasileira* e em *O Cruzeiro*, a parceria entre a literatura e o jornal traduz a opinião de Machado de Assis sobre a atividade do jornalista e do folhetinista: ao primeiro reserva “a luz séria e vigorosa, a reflexão, a observação profunda; ao segundo, o devaneio e a leviandade”. A obra de Machado de Assis, entretanto, valeu-se enormemente deste novo veículo de transição, por utilizar-se dela como experimento para o exercício da narrativa. E desde as frivolidades e amenidades aos assuntos polêmicos e nobres, Machado emprestou seu olhar de cronista maior.

A referência à novidade que circula nos jornais feita nos textos de grandes escritores vale como análise da importância que o folhetim toma ao assumir, paulatinamente, um lugar de atenção entre os espaços dedicados até então a publicações jornalísticas ou literárias, o que gerou enorme repercussão. O folhetim representa um signo literário diferente. E é Machado de Assis um dos escritores que talvez mais tenha usado referências sobre o novo objeto em seus romances e contos.

4. O gênero ganha espaço: a delícia de ser o que é

Coutinho (1997, p.118) apresenta-nos o ensaio, do inglês *essay* como uma modalidade que exige delimitação de significação para o estabelecimento da diferença entre tal objeto e crônica, visto que, muitas vezes, as definições podem causar confusão – “a essência do ensaio reside em sua relação com a palavra falada e com elocução oral”. *Informal essays* e *formal essays* definiam a natureza dos ensaios. O primeiro ficava caracterizado pela linguagem oral, familiar, pela impressão pessoal do ensaísta de suas experiências, lembranças, recordações, fatos de seu tempo; o segundo, o conceito de estudo de reflexão. Entre nós, o sentido de ensaio transpôs a significação antes estabelecida: os *informal essays*, que exprimem o espírito livre, revelam reações pessoais, tornou-se a crônica. A crônica é, portanto, o texto leve, a expressão do cotidiano. Não obstante, entende-se facilmente por que a crônica tenha se aclimatado tão bem no jornal – “fusão admirável o útil ao fútil, o parto curioso e singular do sério, consorciado com o frívolo”, segundo Machado de Assis, em *O Espelho*, não excluindo a marcada expressão lírica.

A crônica propaga-se e o folhetim passa a designar o espaço, a seção na qual eram publicadas as crônicas e outras formas literárias. Neste espaço são publicados, em capítulos, os textos de ficção. Alencar, que estreou como folhetinista do *Jornal do Correio Mercantil*, do Rio de Janeiro, em 1854; Manuel Antônio de Almeida e Lima Barreto são exemplos de escritores que usaram o espaço para seus exercícios de literatura.

Nessa trajetória, tantas vezes intrincada, e que coloca a crônica como objeto de discussão, ao se pesquisar sua origem e função, é que o gênero assume um papel de texto independente, suscitando uma investigação para o questionamento que tantas vezes fica à deriva de análise: o que seria a crônica. E numa observação mais cuidadosa verifica-se o que vai representar em termos literários esta nova entidade literária.

O desenvolvimento notadamente técnico e científico marca as primeiras décadas do século XX. Novas ideias, ao sabor da ciência, ganhavam espaço na vida cotidiana do homem. Sinais da nova civilização que surgia manifesta-se, na busca, sobretudo na valorização de outros modos de expressão. Além da tentativa de ruptura com os valores tradicionais, o espírito moderno busca uma reinterpretação da vida presente e do progresso; incorporação do cotidiano e do popular à literatura. O desejo de buscar novos horizontes e caminhos para as manifestações artísticas e resgate da identidade nacional, o sentimento íntimo brasileiro, revela ser a crônica um dos recursos narrativos caracterizadores deste momento.

Do espaço reservado ao espírito do jornal, a crônica ganha asas, liberta-se e passa a viver por si mesma. Com o advento do Modernismo, um grupo substancial de escritores adere ao novo prazer e escrevem crônicas: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Vinícius, Drummond. Cada um deles emprestando ao texto cronístico seu estilo; imprimindo ali suas emoções, sua visão de mundo, seu olhar bastante subjetivo da realidade, dos fatos e dos acontecimentos. O plano expressivo do escritor será o elemento que irá traçar a diferença na maneira de abordar os assuntos. Mais uma vez a crônica servirá de laboratório literário, de experimentação para a impressão do escritor sobre os acontecimentos que cercam a vida do homem do século XX.

Seguindo a tendência do momento e de outros e de outros gêneros, a crônica se convertia num meio de mapear e descobrir um país heterogêneo e complexo, largamente desconhecido de seus próprios habitantes, caracterizado pelo desenvolvimento histórico desigual, de modo que o processo de modernização podia ser acompanhado pelos contrastes entre os bolsões de prosperidade e vastas áreas de miséria, e o próprio mundo moderno parecia nascer de

mistura com traços remanescentes de velhas estruturas da sociedade tradicional. É assim que uma consciência mais abrangente do país passa a reger o espírito da crônica modernista. (ARRIGUCCI, 1987, p. 63).

“A vida além da notícia” como salienta o crítico Portela (1985) vai oferecendo à crônica outros caminhos a serem trilhados. Do espaço reservado às amenidades, o texto vai ganhando a força e transcendência e o que era de cunho jornalístico e urbano espraia-se, proporcionando que a subjetividade do escritor supere a objetividade do cronista. E ela, a crônica, assume caráter de gênero literário autônomo e substitui, tal como se estabelece entre nós, o *essay* dos ingleses.

O espírito de independência e de autonomia da crônica leva Coutinho (1997) a inseri-la em diversas categorias: a crônica narrativa; a crônica-comentário, aquela que visa à divulgação de fatos, à informação; a crônica metafísica, que possibilita as reflexões filosóficas e, ainda, a crônica-poema em prosa.

De natureza ensaística ou de natureza literária, outros elementos envolvem a crônica e exigem esclarecimentos e atenção. Crônica e linguagem, crônica e caráter literário, crônica e livro são reflexões que permeiam a anatomia que o texto assumiu a partir do momento que ganha adeptos entre a literatura. Num primeiro olhar é preciso investigar o que está estabelecido como padrão linguístico da crônica: nela deve-se buscar linguagem da atualidade, sem, no entanto, desviá-la de expressões características do momento em que é produzida, são as marcas temporais que a conectam com o *chronos*, a noção de contemporaneidade do escritor com seu tempo. A relação entre a sua origem jornalística tem muitas vezes desviado a crônica do papel literário que ela pode, legitimamente, desempenhar. Considerada por alguns estudiosos como gênero anfíbio, que tanto vive das páginas efêmeras de um jornal quanto da “imortalidade” que o livro pode oferecer, a crônica tem escorregado por entre estudos e definições.

Então, a uma só vez, ela pode penetrar agudamente na substância íntima de seu tempo e esquivar-se da corrosão dos anos, como se nela se pudesse sempre renovar, aos olhos de um leitor atual, um teor de verdade íntima, humana e histórica, impresso na massa passageira dos fatos esfarelando-se na direção do passado. (ARRIGUCCI, 1987, p. 53).

A definição de crônica e suas relações com outros campos do conhecimento atestam a sua importância no cenário cultural e literário brasileiro, responsável pela importância que a nova entidade representa, ocupando um lugar tão relevante quanto de outras espécies literárias de

tradição. Esta mobilidade que a crônica se permite somada ao espírito da modernidade a faz incorporar o *status* de objeto literário, feito para permanecer.

5. *Crônica e Literatura: o status literário da crônica*

Acreditando não estar a crítica literária presa à investigação subjetiva, nem proceder ao julgamento insensível do autor e de sua obra e entendendo estar ela ligada a métodos, o olhar da crítica literária parece ter evoluído ao receber a abertura teórica da reflexão contemporânea, incorporando uma série de orientações que se coadunam em um mesmo pensamento, sem perder o rigor frente ao fenômeno literário. O crítico Portella (1985, p. 42-44) verifica que "quando o conhecimento da literatura começou a se constituir criticamente, reflexivamente, ele instaurou uma ampla controvérsia metodológica, a qual se apoiou em bases científicas: a crítica deixava de ser uma leitura vertical para se converter num levantamento topográfico de emoções fáceis" (*Ibidem*, p. 44). A crítica literária de bases científicas encontrava obstáculos. Entretanto sua evolução tornou-se consequência no desenvolvimento no universo da criação literária.

A crítica literária tradicional mantinha aprisionadas nos porões da não literatura aquelas obras de maior receptividade da massa leitora. Benjamin (1969, p. 15-47) quando apregoa a queda da "aura de sacralidade" do objeto estético, favorece a dessacralização da Arte, abrindo uma trincheira para a penetração de uma literatura não mais pertencente apenas a uma elite produtora da obra literária.

A atividade de consumo proporcionou o estabelecimento de uma separação entre o que era considerado literário pela crítica e o que privilegiava a estrutura de consumo, qualificada de não literatura, subliteratura. Nesse universo as reflexões recaem na classificação de literatura e paraliteratura, Portella (1985, p. 150) mostra que:

O espaço vazio que separa a literatura exaurida da literatura por vir, é frequentemente preenchido por variadas modalidades expressivas a que se procura denominar paraliteratura ou se poderia chamar pré-literatura, semiliteratura, antiliteratura ou mesmo posliteratura. [...] A paraliteratura ou literatura de massa é assim qualquer texto de efeito sem ou com reduzida literariedade.

Mais adiante, salienta:

Essa realização imprecisa e fluida faz a felicidade e ocupa as horas de lazer do grande auditório do mundo. De um lado porque o fazer literário arti-

ficializado e ocioso assistiu passivamente à sua derrocada. De outro lado porque os produtos paraliterários emergentes foram adquirindo uma total vibração expressiva [...]

Assim, a classificação de literatura e paraliteratura parecia observar critérios subjetivos do crítico e da crítica literária. Em nossa história literária, em virtude de um momento de crise, a chamada paraliteratura marcou presença pela ausência de um signo poético legítimo, como já observado anteriormente nos textos dos viajantes. Sermões, anedotas, o jornal, as revistas constituem a produção paraliterária, exercendo notadamente influência na massa, amparados pela engrenagem do consumo, despertando aí, talvez, seu caráter de não literatura.

A crônica brasileira, apoiada na produção voltada para a massa, disputa espaço junto ao romance, o poema e o conto. O caráter transitório deste gênero tem levado a crítica a refletir sobre a permanência deste objeto estético.

Entretanto, ao entender que o discurso literário se resolve no nível da linguagem e que ela é a fonte da criação, quando rompe as relações exatas entre o significante e o significado, o signo poético se estabelece. Portanto, quando o cronista instaura em seu texto a transgressão da linguagem, ele retira a crônica, antes confinada à paraliteratura, do universo do não literário:

O que interessa é que a crônica, acusada injustamente como um desdobramento marginal ou periférico do fazer literário, é o próprio fazer literário. E quando não o é, não é por culpa dela, a crônica, mas por culpa dele, o cronista. Aquele que se apegue à notícia, que não é capaz de construir uma existência além do cotidiano, este se perde no dia a dia e tem apenas a vida efêmera do jornal. Os outros, esses transcendem e permanecem (PORTELLA, 1985, p. 156-157).

A poética ensina que a essência da poesia consiste nas dimensões translinguísticas abarcadas pela linguagem literária, refutando uma visão de linguagem como apenas uma relação de significado e significante. A linguagem poética encontra na linguística os moldes para sua criação, o instrumento que possibilita o estabelecimento do ser literário, entretanto a linguagem literária rompe o modelo linguístico e projeta a linguagem a outra dimensão. Para se entender o ser da literatura e o que lhe é inerente, é necessário investigar a linguagem que alimenta a literatura, na qual ela cria novos significados. A chave já não é mais a dicotomia saussuriana, mas uma relação tridimensional que estabelece o fenômeno literário e que possibilita o entendimento da literatura: "A expressividade da obra de arte, a novidade de sua estruturação, reside precisamente nessa força

de apresentar dimensões heterogênicas, deixando sempre transparecer a unidade". (PORTELLA, 1985, p. 67).

A linguagem literária tem-se voltado, cada vez mais, para a natureza do discurso; a literatura da modernidade descobriu sua função lúdica, afastando-se da pureza estética dos clássicos e da importância semântica dos românticos, e encontra assim, sua especificidade poética no Modernismo. Os gêneros e as espécies literárias transpuseram seus limites metodológicos e são concebidos pelo escritor cada vez mais faminto de novidade. É o que assinala Teles (1989, p. 331):

Quer dizer, todo o peso das convenções literárias se tornará insuficiente para redimir a literatura, que começa a reduzir-se a si mesma para a natureza do discurso. Todos os gêneros, todas as espécies - tiveram de uma hora para outra o seu papel invertido: em vez de serem o ponto de partida da linguagem, passaram a ser o ponto de chegada.

Na descrição dos gêneros literários, a teoria clássica apoia-se na afirmação de que cada gênero é único e difere quanto à natureza e ao prestígio, e que sua fusão não deve ser permitida. Já uma teoria moderna acredita na miscigenação dos gêneros. A crônica revitaliza a segunda teoria, talvez se inserida num *posgnero* em função de seu transitar pelo universo literário consagrado pelas grandes obras. Ao apresentar um texto para a apreciação de um estudo crítico, este procedimento irá suscitar um princípio ordenador, uma aplicação da teoria dos gêneros para organização de sua estrutura. Contudo, inserir a crônica numa espécie literária apenas levará tal atividade para um terreno inóspito - o caráter ambíguo da crônica, sua aproximação com outras espécies, e sua própria caracterização no território dos gêneros, provará que essa delimitação de cunho didático verificará a certeza de que os gêneros literários não se excluem, antes, se completam e se miscigenam. Essa é uma característica da literatura da modernidade e da moderna teoria dos gêneros que não impõe limite às espécies literárias, nem coloca o autor preso em regras. O prazer do texto literário está ligado à dilatação das sensações e como fundamenta Wellek (p. 299) "O gênero representa, por assim dizer, uma soma de processos técnicos existente, de que o escritor pode lançar mão e dispor [...] o bom escritor observa o gênero [...] estende-o, dilata-o".

Qualquer historiador da fase contemporânea da literatura brasileira que desconheça a crônica como um fato literário peculiar desse período, estará sujeito a nos apresentar apenas uma visão mutilada ou incompleta. A crônica, que invadiu ou foi invadida pela poesia, e se instalou no coloquial modernista, multiplicando a sua força expressiva, que, mais do que tudo, desenhou o seu próprio perfil autônomo, é, em face mesmo daquela ambiguidade congênita, uma manifestação superlativa de literatura (PORTELLA, 1985, p. 158).

No universo da validade e da valoração como observa Wellek (p. 302) "os homens devem dar valor à literatura por ela ser o que é; devem valorá-la em função e no grau do seu valor literário", e compreendida desse modo, a crônica como instrumento responsável pela formação da identidade brasileira, conquistou seu caráter de objeto permanente, sobretudo com as propostas do Modernismo, alcançando, assim no dizer de Arrigucci (1987, p. 53),

a espessura de texto literário, tornando-se, pela elaboração da linguagem, pela complexidade interna, pela penetração psicológica e social, pela força poética ou pelo humor, uma forma de conhecimento de meandros sutis de nossa realidade e de nossa história.

6. *Considerações finais*

O percurso da crônica revela-se, a partir de Fernão Lopes, cronista português, o caminho para a pesquisa do gênero, observando-se a ótica da informação e da documentação como uma narrativa de olhar notadamente subjetivo.

A partir do século XX, a crônica ganha espaço nos jornais e impõe sua marca definitiva e diferenciada da identidade brasileira. José de Alencar e Machado de Assis fazem dela e do espaço reservado a ela no jornal o laboratório, abrindo, assim, as portas para a participação de outros escritores.

Com o advento do Modernismo, muitos escritores absorvem o novo gênero e colocam-no nos limites da literatura ao atribuírem à crônica a relevância de objeto literário quando comprovam que as abordagens do cotidiano não impedem transpor o gênero para o caráter de texto literário.

E a crônica estabelece-se como via de prospecção de uma literatura urbana e, em virtude de suas características estruturais, democratiza o acesso ao universo do literário, até então, intocável e sagrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI, Davi Jr. Fragmentos sobre a crônica. In: _____. *Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1974.

BENDER, Flora Christina; LAURITO, Ilka Brunhilde. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.

BENJAMIN, Walter. *Sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

BRAYNER, Sônia. Machado de Assis: um cronista de quatro décadas. In: CANDIDO, Antonio. *A crônica, o gênero e suas fixações no Brasil*. São Paulo: UNICAMP, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Cronistas e viajantes*. São Paulo: Abril, 1982.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés do chão. In: _____. *A crônica, o gênero e suas fixações no Brasil*. São Paulo: UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: _____. *A literatura no Brasil*. Dir. Afrânio Coutinho; codir. Eduardo de Faria Coutinho. 4. ed. São Paulo: Global, 1997, v. 6.

GARCIA BERRIO, Antonio; FERNÁNDEZ, Teresa Hernández. *Poética: tradição e modernidade*. Trad. Denise Radanovic Vieira. 1. ed. São Paulo: Littera Mundi, 1999.

LONGINUS. Sobre o sublime. In: *Crítica e teoria literária na Antiguidade*. Trad.: Davi Jardim Junior. Universidade de Bolso.

LUCAS, Fábio. *O caráter social da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Quíron, 1976.

PORTELLA, Eduardo. *Teoria da comunicação literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

RAMOS, Maria Luiza. *A fenomenologia da obra literária*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

SÁ, Jorge. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1985.

SANTANA, Afonso Romano de. *Por um novo conceito de literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 1993.

TADIÈ, Jean-Yves. *A crítica literária no século XX*. Trad.: Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

TELES, Gilberto Mendonça. Os limites da narrativa. In: _____. *Retórica do silêncio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989, p. 361.

TODOROV, Tzvetan. Teorias da poesia. In: _____. *Os gêneros do discurso*. Trad.: Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VALENTE, André. A produtividade lexical em diferentes linguagens. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.) *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. Lisboa: Biblioteca Universitária, Publicações Europa América, Lisboa, 1962.

ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DO JORNALISMO ATUAL: OS LUGARES DO IMPRESSO E DA WEB COMO VEÍCULOS DE INFORMAÇÃO

Michelle Gomes Alonso Dominguez (UERJ)
michelle.alonso@gmail.com

1. Introdução

O advento e a popularização da internet geraram um novo ambiente de produção/recepção da informação, impactando, conseqüentemente, o discurso jornalístico. Para entender a natureza e extensão dessas alterações, iniciamos uma pesquisa sobre as especificidades linguístico-discursivas de webjornais da chamada “grande mídia” – comparando-as com as das publicações impressas da mesma empresa – para, através desse embate, propor a discussão sobre a manutenção (ou não) dos parâmetros e relações contratuais do discurso de informação midiática nessas “novas” produções jornalísticas. Fruto disso, a tese de doutorado intitulada *Estratégias Discursivas no Webjornalismo: indícios de um “novo” contrato?* (DOMINGUEZ, 2011) concluiu que, apesar de não haver novos elementos contratuais, alguns ajustes conceituais eram indispensáveis para justificar e compreender os diferenciados usos linguístico-textuais empregados em cada dispositivo midiático, bem como suas funções discursivas.

As especificidades linguísticas identificadas foram delimitadas pelas potencialidades materiais características de cada suporte, tendo, tais usos, conseqüências discursivas que posicionam webjornalismo e jornalismo impresso em “lugares” enunciativos distintos. Quer isto dizer que as novidades interativas geradas pela a popularização da internet como meio institucional de informação não se restringem apenas à criação de um novo modelo jornalístico (o webjornalismo), mas também, proporcionaram um deslocamento no papel social do impresso, possibilitando assim a convivência dessas mídias.

Em se tratando de um trabalho de acompanhamento de dados, o presente artigo se propõe a especificar os diferenciados usos linguísticos procedidos pelo webjornal e pelo impresso e, a partir deles, posicioná-los enunciativamente. Para tanto, serão utilizadas notícias sobre o incêndio no Hospital Universitário Pedro Ernesto, ocorrido em 04/08/2012, publi-

cadadas pela empresa Globo, em seus veículos impresso (*O Globo*) e web (OGlobo.com). A análise se valerá de aporte teórico fundamentado nas proposições gerais da análise semiolinguística do discurso, em especial, as referentes ao contrato comunicativo e ao discurso midiático, mantendo, em função da natureza do *corpus*, o diálogo próximo com alguns teóricos da comunicação sobre as potencialidades da produção webjornalística.

2. *O discurso midiático na perspectiva Semiolinguística*

Fundamento do discurso midiático, o ato de informar pode ser empiricamente definido como o ato de transmitir a alguém, através de determinada linguagem, um saber que se presume por ele desconhecido. Portanto, se todo ato comunicativo se estabelece na conjunção de um circuito externo (fazer) e um circuito interno (dizer) que se encontram em relação indissociável a partir dos processos envolvidos na Semiotização do Mundo, a informação, sendo essencialmente uma questão de linguagem, fica inevitavelmente submetida à opacidade desta. Nas palavras de Charaudeau (2006, p. 36), a “informação é pura enunciação” e, assim, encontra-se sempre circunscrita à situação de enunciação, construída pelo olhar que os sujeitos envolvidos na troca lançam sobre o mundo e sobre os acontecimentos, sobre si e sobre o outro.

No que se refere, então, à construção do sentido, o ato de informar tem no processo de transação a circulação de um saber entre os participantes da troca, os quais se encontram em posição assimétrica de conhecimento, sendo um o portador do conhecimento, o informador, e o outro encarregado de receber, compreender e interpretar a informação, passando então à posição de conhecedor. É essa relação de transação que comanda os processos de transformação do “mundo a significar” em “mundo significado” através de categorias linguísticas capazes de descrever (identificação, qualificação), narrar (ação) e comentar (causação e modalização) os fatos.

Essa construção do mundo descrito, narrado, comentado no discurso da informação não deve ser entendida como representação linguística de uma realidade diretamente encontrada no mundo a descrever, contar, comentar. Como todo ato de linguagem, a informação encontra seu fundamento no contato com o outro; ou seja, o informador só constrói a informação a partir dos dados específicos da situação de troca. Advém

daí o equívoco de se pensar na informação como dado puro da realidade, como discurso reprodutor de uma verdade verificável no fato informado.

É, pois, inútil colocar o problema da informação em termos de fidelidade aos fatos ou a uma fonte de informação. Nenhuma informação pode pretender, por definição, à transparência, à neutralidade ou à factualidade. Sendo um ato de transação, depende do tipo de alvo que o informador escolhe e da coincidência ou não coincidência deste com o tipo de receptor que interpretará a informação dada. (CHARAUDEAU, 2006, p. 42).

Entendida a partir de seu vínculo com o imaginário social, a questão da verdade se coloca no ato informativo em função dos valores de verdade que (re)produz e dos efeitos de verdade que constrói. Baseados na convicção, os efeitos de verdade são produto da subjetividade do sujeito na sua adesão ao que pode ou não ser julgado verdadeiro segundo as normas sociais de reconhecimento da verdade. Diferentemente, os valores de verdade se pautam na evidência e se realizam através de uma construção explicativa e objetiva elaborada pela “instrumentação científica que se quer exterior ao homem (mesmo que seja ele quem a tenha construído)” (*Ibid.*, p. 49).

Seguindo o raciocínio proposto, o discurso da informação se institui, mais do que pela veracidade dos fatos que pretende reproduzir, pelos diferentes tipos de efeitos de verdade colocados em cena no ato informativo. Quer isto dizer que, para além da busca da verdade, esse tipo de discurso busca a credibilidade, a validade do que é dito.

Assim, o ato de comunicação informativo, mais do que a simples pretensão de descrição da verdade, põe em jogo a circulação de um saber (de conhecimento ou de crença) fundado em valores e efeitos de verdade, todos construídos socialmente e modulados discursivamente em função das razões de transmissão da informação, dos atores envolvidos na situação de troca e dos meios utilizados para tal fim.

Entendendo o ato comunicativo como um quadro de restrições e liberdade, Charaudeau reconhece o contrato comunicativo como o espaço restrito no qual se desdobra a encenação do discurso e cujo desenvolvimento se dá a partir de diferentes estratégias. Isto significa que as expectativas discursivas socialmente compartilhadas garantem um espaço de manobra para a atuação da subjetividade.

No discurso midiático, tais considerações remetem ao fato de que, apesar de circunscrita aos componentes da situação de comunicação, a instância midiática “pode usar de estratégias em função dos desafios de

credibilidade e de captação que escolhe para si” (CHARAUDEAU, 2006, p. 129). Nesse sentido, tanto a seleção do acontecimento a ser noticiado quanto a maneira de construir a notícia são estratégias empregadas pela instância midiática no sentido de atingir suas finalidades e de construir uma imagem particularizada de si. Assim, as diferentes maneiras de se tratar o mesmo acontecimento constituem estratégias de encenação discursiva diversas, que posicionam a instância midiática, que, circunscrita pelo contrato midiático, pode instituir-se a partir desse espaço de manobras constituído em diferentes estratégias de encenação discursiva.

3. Estratégias enunciativas e posicionamento discursivo

Como em todo ato comunicativo, a comunicação midiática circunscreve o ato informativo a um contrato que põe em relação instâncias de produção e recepção (atores) da informação, com finalidades comunicativas específicas (visadas), interessadas na divulgação de certos acontecimentos (propósito) e restritas a determinadas circunstâncias (dispositivo). Na máquina midiática e nos engendramentos sociais que a pressupõem, esses componentes se apresentam recobertos por determinadas categorias e se relacionam em função dos efeitos discursivos esperados e efetivamente construídos.

No caso analisado neste artigo, teríamos, desse modo, condições idênticas no impresso e no webjornal, no que tange ao fato de se tratar de um único evento (Incêndio no Hospital Universitário Pedro Ernesto = propósito), noticiado (informar = finalidade) pela mesma empresa (O Globo e seus leitores = atores). A diferença entre eles estaria então no dispositivo, já que um suporte é o papel e o outro é a internet. Entretanto, quando observamos o material de que se constituem, verificamos que a materialidade de ambos se baseia na escrita (letra) e em imagens estáticas (fotografias). Ou seja, mesmo no que diz respeito a dispositivos, em princípio diferenciados, e que poderiam sinalizar para construções discursivas distintas, há a equivalência de ambos. Como se justificam, então, as diferenças mencionadas em nossa introdução?

A consideração de um dispositivo comunicativo deve levar em conta o material e o suporte que o transporta. Em nosso caso, apesar de os textos analisados se servirem do mesmo material, o suporte em que são disponibilizados apresentam características distintas que, potencialmente, podem interferir (e, como veremos, interferem) no resultado textual e discursivo. Comparando-os teríamos como características:

IMPRESSO	WEB
Linearidade	Hipertextualidade
Intervalo produção-divulgação	Instantaneidade
Espaço restrito	Memória
Monologicidade	Interatividade
Modalidade estática	Multimodalidade
Uniformização	Personalização

Nas notícias analisadas, o acontecimento foi discursivamente construído através do relato, predominando, assim, em ambas as mídias os modos de organização narrativo e descritivo.

A opção dos jornais e webjornais de noticiar os acontecimentos selecionados, relevando sua factualidade a partir de uma estrutura de relato, posiciona as instâncias enunciativas de maneira equivalente, na busca pela objetividade dos fatos. Afinal, ao organizarem os acontecimentos de modo narrativo/descritivo, pretensamente, limitam-se a relatar os fatos e fatos ocorridos, investindo-se, assim, do papel de transmissoras imparciais dos acontecimentos.

Tal equivalência, entretanto, parece restringir-se apenas ao que se pode chamar nível macroestrutural das notícias, pois quando atentamos aos elementos constituidores das narrativas, notamos um comportamento diverso entre as duas mídias, ora justificado pela distinção material dos dispositivos, ora por objetivos informativos diferenciados, ora pelas implicações entre eles.

Seguindo a constituição tradicional do texto jornalístico, as notícias são introduzidas por títulos e subtítulos cuja função é anunciar o acontecimento, tratado em seus parágrafos no corpo do texto. Já aí é possível identificar algumas diferenças entre a construção discursiva da mídia impressa e da web, no sentido de posicioná-las diante dos acontecimentos noticiados.

Na observação dos procedimentos de titulação das matérias nos dois dispositivos, a verificação mais imediata refere-se à ausência de subtítulos nos textos webjornalísticos. Tratando-se de um complemento informativo ao anúncio do título, o subtítulo tem a função de proporcionar uma espécie de “leitura dinâmica” dos textos sequencialmente organizados na mídia impressa. O leitor, diante de notícias organizadas em cadernos subsequentes, pode então tomar conhecimento dos principais acontecimentos do espaço público, detendo-se apenas nos que lhe interessam. Na arquitetura hipertextual da web, esse tipo de procedimento não se justifica já que, a partir das chamadas de capa ou das seções de interesse

igualmente distribuídas nessa primeira camada de leitura, o acesso às informações se faz mediante o aprofundamento determinado pelo leitor. Em outras palavras, se os subtítulos atuam como o previsto, sua funcionalidade para uma notícia já selecionada pelo leitor deixa de existir visto que sua chegada àquele nível de leitura pressupõe o interesse pela íntegra do texto.

Definida em função da distinção entre os suportes, a oposição presença/ausência de subtítulos materializa o diferenciado papel desempenhado pelo Tu-interpretante do webjornal. Nesse dispositivo, sua atuação se estende para além do consumo de informações previamente organizadas, já que pode acessá-las na ordem que melhor lhe aprouver e segundo suas demandas particulares.

Já no que diz respeito aos títulos, as diferenças, obviamente não pautadas na ausência, parecem sinalizar igualmente a funções distintas das produções textuais de cada mídia. Comparem-se alguns dos títulos das notícias veiculadas em *oglobo.com* com os da chamada de capa e da matéria publicadas no impresso *O Globo*:

WEB	IMPRESSO
Incêndio no Hospital Pedro Ernesto, em Vila Isabel, complica o trânsito na Zona Norte da cidade	Hospital sem vistoria há 12 anos (capa)
Bombeiros controlam incêndio no Hospital Pedro Ernesto, em Vila Isabel	
Incêndio foi no prédio anexo do Pedro Ernesto	Sem brigada nem vistoria (página 14)
Secretaria de Saúde põe hospital de campanha à disposição do Hospital Pedro Ernesto	

A instantaneidade e a memória da web possibilitam ao webjornal o acompanhamento e a divulgação do acontecimento quase em tempo real: a confecção do produto notícia é apenas o da produção do texto e a capacidade de armazenamento é ilimitada, possibilitando a atualização contínua do evento e seus desdobramentos. Tal fato tem como consequências linguísticas a presença de verbos no presente do indicativo, que criam discursivamente a simultaneidade entre o tempo do acontecimento e da notícia, bem como a construção de uma estrutura temática restrita ao acontecimento.

Lembremos que, segundo a gramática sistêmico-funcional, dentre as várias estruturas que, simultaneamente, compõem uma oração, a estrutura temática é aquela que dá à oração o seu caráter de *mensagem*. Sem pretender atender às especificidades teórico-metodológicas que envolvem a questão, podemos dizer simplificada e que tal estrutura divide

a oração em duas partes: o *Tema*, que corresponde à parte inicial da oração, cuja função é fazer a ligação entre ela e as estruturas anteriores ou ainda estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir; e o *Rema*, composto pelo restante da oração, parte na qual desenvolvemos as ideias que estão sendo veiculadas pelo *Tema*. Isso significa que, na maioria das vezes, o *Tema* expressa a informação recuperável pelo interlocutor textual ou contextualmente, enquanto o *Rema* corresponde ao conteúdo que efetivamente queremos que ele passe a conhecer¹¹⁵.

A partir dessa breve digressão teórica, consideremos a estrutura temática dos seguintes títulos de *oglobo.com*, na cobertura de nosso evento de referência:

[Incêndio no Hospital Pedro Ernesto, em Vila Isabel]_{TEMA}, [complica o trânsito na Zona Norte da cidade]_{REMA}

[Bombeiros]_{TEMA} [controlam incêndio no Hospital Pedro Ernesto, em Vila Isabel]_{REMA}

[Incêndio]_{TEMA} [foi no prédio anexo do Pedro Ernesto]_{REMA}

[Secretaria de Saúde]_{TEMA} [põe hospital de campanha à disposição do Hospital Pedro Ernesto]_{REMA}

Se considerarmos “incêndio no Hospital Pedro Ernesto” como estrutura básica do acontecimento em questão, a grade temática estabelecida pelos títulos das notícias no webjornal se mantém restrita a ela, atualizando-a, total ou parcialmente, na posição de tema ou rema¹¹⁶, de acordo com ordem de publicação da notícia, de suas relações de *hiperlink* e, portanto, de seu *status* informativo como dado ou novo na cobertura do acontecimento.

De maneira diferente, as limitações temporais e espaciais da publicação impressa são inscritas nos títulos pela remissão que fazem não ao acontecimento base, mas às suas justificativas. Ora, em um relato jornalístico, isso só pode ocorrer se a instância enunciativa supõe o conhecimento prévio do leitor. Apenas assim uma chamada de capa como “Hospital sem vistoria há 12 anos” pode fazer sentido. Que hospital?

¹¹⁵ Não pretendemos afirmar a equivalência entre Tema-Rema e Dado-Novo, mas sim de reconhecer que, apesar de corresponderem a níveis de análise diferentes, acabam por coincidir em muitos casos.

¹¹⁶ Os títulos apresentados encontram-se demarcados em tema/rema pelos colchetes, sendo as estruturas sublinhadas apenas as que se referem ao que denominamos estrutura básica do acontecimento.

macional das notícias se desenvolve a partir dos limites do acontecimento de maneira mais estrita, compondo, seus elementos, a parte dedicada à “informação nova”.

TEMA	REMA
<i>oglobo.com</i>	
Foi controlado, por volta das 8h30m desta quarta-feira	o incêndio que atingiu o Hospital Estadual Pedro Ernesto, em Vila Isabel.
O incêndio no Hospital Pedro Ernesto	começou no almoxarifado que funciona no anexo do hospital.
O fogo	não atingiu diretamente o prédio principal,
mas a fumaça	invadiu principalmente o segundo andar, onde funciona os setores de cardiologia e de neurologia.
Um equívoco	provocou confusão após o incêndio que destruiu o prédio do almoxarifado do Hospital Universitário Pedro Ernesto, em Vila Isabel.
<i>O Globo</i>	
O Hospital Universitário Pedro Ernesto, em Vila Isabel, atingido ontem por um incêndio durante o qual morreu uma paciente terminal de 65 anos,	não conta com brigada contra incêndio
	e foi vistoriado pela última vez pelos bombeiros há 12 anos, como notícia ontem o site do GLOBO em primeira mão.
O almoxarifado destruído pelo fogo	foi inaugurado há um ano
e, por isso, [o almoxarifado]	deveria ter sido inspecionado.

Com a publicação impressa, ocorre justamente o inverso. Nela, os sujeitos e eventos que compõem o acontecimento base (e o *Rema* das notícias no webjornal) se estruturam como *Tema*, sendo, portanto, concebidos como “informação dada”, enquanto o *Rema* é ocupado por elementos que extrapolam os limites do evento, apontando suas causas e/ou justificativas (“não conta com brigada de incêndio”, “deveria ter sido vistoriado” etc.).

As diferentes funções informativas das quais webjornais e impressos têm se ocupado podem ser vistas também no modo como discursivamente utilizam os ditos relatados (DR).

No fragmento referente à publicação de *oglobo.com*, é através do DR que se apresenta a notícia (título) e se constrói a primeira parte do *lead*. O próprio fato se constrói na voz de “um outro”, socialmente autorizado, cujo pronunciamento é relatado no sentido da dar credibilidade à informação. De outro modo, o DR sublinhado no fragmento da notícia

imprensa parece contribuir não exatamente para tornar o fato crível, mas para fortalecer/construir um encaminhamento “lógico”, que leve a conclusões avaliativas do tipo: “o incêndio seria evitado se houvesse o cumprimento da lei”; “a culpa é do descaso das autoridades” etc.

Vejamos:

WEB	IMPRESSO
<p>Hospital Pedro Ernesto não tem brigada de incêndio, afirmam bombeiros</p> <p><i>De acordo com o Corpo de Bombeiros, o Hospital Universitário Pedro Ernesto não possui brigada de incêndio e o último laudo emitido pela corporação para a unidade é do ano de 2000. O almoxarifado do hospital pegou fogo na manhã desta quarta-feira e uma mulher que estava internada na unidade morreu.</i></p>	<p>Hospital sem vistoria há 12 anos <i>Incendiado, Pedro Ernesto fica a 600m de quartel de bombeiros, que não apareciam desde 2000</i></p> <p>O Hospital estadual Pedro Ernesto, onde uma paciente terminal morreu durante um incêndio no almoxarifado que levou 4 horas para ser controlado, não tem brigada de incêndio (obrigatória) e não passava por vistoria do Corpo de Bombeiros desde 2000, data do último laudo apresentado. <i>Segundo o Corpo de Bombeiros, a vistoria é obrigatória a cada mudança de projeto. O almoxarifado tinha apenas um ano.</i></p>

Como podemos ver, nos níveis linguísticos, textuais e discursivos, as publicações do webjornal e do impresso têm demonstrado que essas instâncias midiáticas – ainda que pertencentes a um mesmo grupo de comunicação – assumem posições enunciativas distintas frente ao mesmo acontecimento: o webjornal limitando-se à cobertura do “fato”; o impresso dedicando-se à função mais analítica. Decorrentes das características dos dispositivos em que circulam, essas diferenças proporcionam a não concorrência de meios cuja convivência tem se instituído na ocupação de espaços sociais, informativos e discursivos distintos.

4. Conclusão

Através da comparação de notícias publicadas pela empresa de comunicação Globo, em seu jornal impresso (*O Globo*) e webjornal (oglobo.com) sobre o incêndio ocorrido em 04 de agosto de 2012 no Hospital Pedro Ernesto, pretendemos demonstrar as diferenças discursivas que têm se desenhado no discurso midiático atual e que, de outras e mais profundas maneiras, já haviam sido observadas em nossa tese de doutorado.

Além da evidência de que tais diferenças mantêm estrita relação com a diversidade do suporte no qual se constituem – sua possível causa

–, procuramos apresentar dados linguísticos que fundamentassem a identificação de seus diferentes posicionamentos enunciativos – sua consequência. E assim, pudemos verificar que, os textos analisados se equivalem às práticas mais comuns atualmente, em que o discurso webjornalístico se constitui como instância enunciativa que, através da construção discursivamente objetiva do acontecimento de referência, reconhece e ao mesmo tempo proporciona a autonomia de seu interlocutor, gerando daí uma relação de parceria e credibilidade, enquanto o impresso reelabora sua disparidade técnica na construção de discursos enunciativamente mais marcados frente aos fatos noticiados, orientando seu leitor a determinado ponto de vista e, portanto, excedendo seu papel informativo na formação de opinião.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANAVILHAS, J. *Webjornalismo: considerações gerais sobre o jornalismo na web*. 2001. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornal.pdf>. Acesso em: 22-04-2009.

CHARAUDEAU, P. Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, n. 117, Paris, 1995.

_____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

DOMINGUEZ, M. G. A. *Estratégias discursivas do webjornalismo: indícios de um novo contrato?* Tese de doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011.

FIDALGO, A. Sintaxe e semântica das notícias online: para um jornalismo assente em base de dados. In: LEMOS, A. et ali. *Mídia.br. Livro da XII Compós – 2003*. Porto Alegre: Sulina, 2004. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-jornalismo-base-dados.pdf>. Acesso em: 26-04-2010.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La enunciacion de subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial, 1997.

MIELNIKZUC, L. J. Características e implicações do jornalismo na WEB. *II Congresso da SOPCOM*, Lisboa, 2001. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2001_mielniczuk_caracteristicasimplicacoes.pdf. Acesso em: 22-02-2010.

PALÁCIOS, M. *Jornalismo online, informação e memória: Apontamentos para debate*. 2006. Disponível em:
http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2002_palacios_informacaomemoria.pdf. Acesso em: 16-03-2010.

PALÁCIOS, M.; MIELNICZUK, L.; BARBOSA, S.; RIBAS, B.; Um mapeamento de características e tendências no jornalismo online brasileiro e português. *XXV Intercom*. Salvador, 2002. Disponível em:
http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2002_palacios_Mapeamentojol.pdf. Acesso em: 22-05-2009.

O CONTO DE FADAS: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL

Flavia Galloulckydio (UERJ)
flaviakydio@gmail.com

1. Introdução

Um dos maiores problemas enfrentados hoje pela escola é a dificuldade dos estudantes em compreender e interpretar textos. Essa dificuldade torna-se ainda mais notória quando os alunos são submetidos a processos avaliativos em nível nacional, visto que os resultados nunca são animadores.

Por essa razão novos conceitos linguísticos, como os propostos na linguística funcional, têm se ocupado com o estudo de formas de contribuição para o aprimoramento desta, que é uma das mais importantes formas de operações didáticas no ensino da língua portuguesa. Essa tendência ocorre justamente por ser a compreensão, juntamente com a produção de textos desenvolvidos na escola, um dos principais fatores que apontam para o sucesso ou o fracasso educacional.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as contribuições da linguística sistêmico-funcional no ensino de língua portuguesa e observar como se dá a construção de sentido do texto a partir do padrão temático utilizado no gênero *conto de fadas*.

Para tanto, será examinada comparativamente a situação inicial de dois textos do gênero, verificando as semelhanças existentes entre eles, no que diz respeito à sua progressão temática. Parte-se, então, da organização temática das orações que compõem inicialmente os contos para que, a partir delas, se possa observar como, em geral, os autores deste gênero efetuam a ligação entre as informações e orações para organizar sua mensagem; fatos apoiados nos pressupostos teóricos da gramática sistêmico-funcional (GSF) de Halliday.

Dessa maneira, acredita-se que esta investigação contribuirá como suporte para professores de língua portuguesa que desejem aprimorar as práticas de leitura e escrita realizadas na educação básica.

2. *Fundamentação teórica*

Para a viabilização da análise, adotaram-se os pressupostos teóricos da gramática sistêmico-funcional (GSF) de Halliday (2004).

A gramática proposta pelo autor é chamada de sistêmico-funcional devido ao fato de levar em consideração as questões relacionadas ao significado (base semântica), ao uso (funcional) e por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua (sistêmico). Assim:

Uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas por meio das quais os significados podem ser realizados. A questão é antes: “como esses significados são expressos?” [e não “o que essas formas significam?”]. Isso põe as formas da língua numa perspectiva diferente: como meios para um fim, mais que como um fim em si mesmas. (HALLIDAY, 2004, p. xiv)

De acordo com a gramática sistêmico-funcional, a língua é examinada como uma entidade não suficiente em si, e seus estudiosos consideram a importância do ambiente situacional e cultural para a língua em uso. Desse modo, todo texto expressa algum propósito comunicativo e se caracteriza como uma atividade funcional, já que ela acontece sempre com um objetivo específico, como define Halliday (2004).

Desse modo, todo e qualquer uso que se faz do sistema linguístico é funcional relativamente às necessidades de convivência do indivíduo em sociedade. Assim, ao usar a linguagem, o falante da língua faz uma série de escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza. Nesse sentido, é fundamental que ocorra o desenvolvimento da consciência dos indivíduos sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para que os mesmos alcancem, efetivamente, seus propósitos em contextos específicos. Segundo o autor:

[...] não há nenhuma faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. Em outras palavras, a linguagem fornece uma teoria da experiência humana, e certos recursos léxico-gramaticais de cada língua são dedicados a esta função. (HALLIDAY, 2004, p. 29).

Desta forma, se faz necessário o entendimento de alguns conceitos do modelo investigativo-descritivo que norteiam a teoria sistêmico-funcional. Segundo tal teoria, a linguagem é vista como o lugar de interação, posto que através de seu uso um indivíduo interage com o outro. É nesse processo que os significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado. Assim, é conferida à linguagem um caráter dinâmico, já que cabe a ela satisfazer as necessidades humanas e organi-

zá-las funcionalmente, a partir do sistema linguístico disponível; porém de maneira não arbitrária.

Nesse sentido, por entender que a linguagem é organizada em torno de um propósito (de uma função), pode-se dizer de forma bastante breve que o autor estabelece para componentes funcionais da língua três metafunções: a metafunção ideacional, usada para representar a realidade; a metafunção interpessoal, para interagir com os outros e a metafunção textual, que se dispõe a organizar as próprias mensagens como texto.

Neste trabalho optou-se por analisar de que maneira ocorre a seleção léxico-gramatical para a organização dos significados através da estrutura temática utilizadas nos *contos de fadas*. Para isso, cabe destacar o que a GSF considera como sistemas paralelos e inter-relacionados que dizem respeito à organização da mensagem num texto.

O primeiro deles é chamado *estrutura da informação* e envolve componentes denominados *informação dada*, elemento de conhecimento compartilhado entre os interlocutores e se constitui do que é previsível (recuperável) pelo contexto; e *informação nova*, constituído não apenas pelo que é desconhecido para o ouvinte/ leitor, mas também pelo que não é recuperável, a partir do discurso precedente.

O segundo é chamado de *estrutura temática*. Nele, pode-se observar o que o autor coloca em destaque, oração por oração, e encontrar pistas sobre o desenvolvimento do texto. Assim, cada oração é constituída de duas partes: *o tema*, elemento colocado em posição inicial da oração, funcionando como ponto de partida da mensagem e o *rema*, elemento que segue o *tema*, e é o restante da mensagem, onde são desenvolvidas as ideias que estão sendo veiculadas pelo *tema*. Portanto, o *rema* é a parte da oração em que o *tema* é desenvolvido.

Nessa configuração, o tema consiste somente de um elemento estrutural sendo esse representado por um grupo nominal, adverbial ou grupo ou frase preposicional. Quando um tema é um grupo nominal que exerce a função de sujeito, ou seja, a frase encontra-se na ordem direta dos termos, tem-se o que Halliday (1994) chama de tema não marcado (mais usual na língua). Entretanto, quando o tema é expresso em ordem indireta, ou seja, é composto por um grupo adverbial ou preposicional funcionando como adjunto da oração, tem-se o tema marcado (menos usual na língua).

Traçando-se um paralelo, percebe-se que há uma relação semântica entre a *estrutura da informação* e a *estrutura temática*. Desse modo, verifica-se que, geralmente, a estrutura escolhida como *tema* coincide com o elemento *dado*; enquanto o elemento colocado no restante da oração, *rema*, é correspondente ao *novo* revelado na informação.

A maneira que tais seleções são feitas arquitetam a coesão e a consequente coerência dos textos. Isso porque a disposição temática das orações revela como o autor efetuou a ligação entre as informações e orações para organizar sua mensagem, determinando assim um padrão de progressão temática referente ao gênero escolhido.

A progressão temática, nesse sentido, refere-se a sequências e padrões de temas ideacionais não marcados encontrados em textos (DROGA & HUMPHREY, 2003). Trata-se de uma alternativa de desenvolvimento de parágrafos e um método para o desenvolvimento dos textos. Dentre os principais tipos de progressão temática, três merecem maior relevância: o *padrão com tema constante*, o *padrão linear* e a *subdivisão do rema*.

O padrão com tema constante ocorre quando o tema ideacional se mantém o mesmo ao longo de uma sequência de orações e as informações a respeito dele são construídas no rema de cada oração. No padrão linear, o elemento introduzido no rema de uma oração torna-se o tema da oração seguinte. No que se refere à subdivisão do rema, tem-se um rema superordenado, que se divide nas orações seguintes em posição temática, ou seja, um elemento do rema da oração pode ser repartido e usado como tema nas orações posteriores.

Por isso, para que os mesmos avancem nesses dois níveis, é necessário que haja equilíbrio entre os elementos dados, no nível gramatical, geralmente representados pelo tema; e elementos novos, comumente representados pelo rema.

Dessa maneira, conforme foi apresentado anteriormente, quando se produz um texto verbal especificamente, as escolhas são feitas de maneira que os objetivos do locutor sejam atingidos. Textos como os contos de fadas são caracterizados por tipos de progressão temática que facilitam a compreensão dos leitores e, por essa razão, constituem uma atividade prazerosa, envolvente e de grande aceitação entre crianças e adolescentes que os leem.

Portanto, neste trabalho, pretende-se tratar de maneira mais enfática a metafunção textual, através da análise da progressão temática, e como elas corroboram na produção de sentido deste gênero estimado e conhecido por leitores de tantas gerações.

3. *O gênero discursivo conto de fadas*

Os contos de fadas sempre estiveram presentes na sociedade ocidental e, embora inicialmente não tenham sido criados para crianças, ao longo dos séculos essa realidade foi sendo modificada e hoje são elas e os adolescentes seus leitores mais fiéis.

Como constantemente no interior desses contos é possível encontrar valores que lidam com a sabedoria popular e conteúdos essenciais da condição humana de caráter pedagógico, esse gênero discursivo passou a ocupar papel relevante nas escolas brasileiras de Educação básica.

Segundo Coelho (1987), Propp formulou uma estrutura básica para os contos de fadas, envolvendo uma situação inicial, um conflito, confronto e superação de obstáculos e perigos, restauração e desfecho.

O início caracteriza-se pelo aparecimento do herói ou da heroína e do problema que vai desestabilizar a paz inicial; a ruptura ocorre quando o herói vai para o desconhecido, deixando a proteção e se desligando da vida concreta; o confronto e a superação de obstáculos e perigos se dão no momento em que o herói busca soluções fantasiosas; a restauração inicia o processo da descoberta do novo, das potencialidades e das polaridades; e o desfecho incide no retorno à realidade, com a união dos opostos, iniciando o processo de crescimento e desenvolvimento.

No entanto, as escolas brasileiras de educação básica, influenciadas pelos estudos recentes da linguística textual, ao abordar esse gênero com os estudantes, elegeram um estudo estrutural mais amplo e que abarcasse outros gêneros narrativos. Dessa maneira, a abordagem mais comum a respeito das partes que compõem o conto, inclusive o de fadas, é feita através do que se conhece como *estrutura do enredo*. De acordo com essa teoria, o enredo do conto tradicional estrutura-se com base nas seguintes partes: situação inicial ou apresentação, complicação ou conflito, clímax e desfecho.

A situação inicial geralmente coincide com o começo da narrativa e nela são apresentados os fatos iniciais, as características principais das

personagens e, por vezes, o tempo e o espaço. A complicação é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito, o momento em que há desestabilização do cotidiano das personagens. No clímax, ocorre o momento culminante da narrativa, ou seja, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge seu ponto máximo. Já o desfecho é constituído da solução do conflito.

Como este trabalho visa oferecer suporte para a prática de leitura e escrita nas escolas de educação básica, optou-se pela análise da situação inicial dos *contos de fadas* e da consequente utilização da teoria citada, pois a mesma já é reconhecida e trabalhada por professores de diferentes regiões do Brasil.

No que se refere à análise, a escolha pela apreciação da situação inicial se deu pela dificuldade apresentada pelos estudantes em iniciar um texto escrito narrativo, sobretudo no que diz respeito à caracterização dos personagens e sua localização no tempo e espaço.

4. Metodologia

Segundo Antunes (2010), recorremos a um texto quando temos a pretensão comunicativa e a queremos expressar. Em outras palavras, tudo o que falamos ou escrevemos em situação de comunicação se dá por meio de textos.

Desse modo, todo texto expressa algum propósito comunicativo e se caracteriza como uma atividade funcional, já que ela acontece sempre com um objetivo específico como define Halliday (2004).

Assim, compreender o que se lê é a condição essencial para um indivíduo atuar ativamente em uma sociedade, por se tratar de uma operação que vai além do aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que se operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Por isso, é preciso que a leitura e a escrita ocupem um papel de destaque no currículo escolar e que elas tenham formas de atuação mais eficientes nas aulas de língua portuguesa.

Para tal, este trabalho utiliza como ponto de partida a análise das sequências temáticas observadas na situação inicial do gênero *conto de fadas*. Essa escolha foi motivada pela intimidade, interesse e relevância

social que ainda hoje esses textos apresentam entre crianças e adolescentes em idade escolar.

Concomitante a isso, está o fato de o mesmo ser considerado, quanto à sua organização temática, um gênero simples fortemente restringido por fórmulas pré-determinadas pela tradição, já que, em geral, apresentam o mesmo esquema narrativo, no qual as características principais das personagens, bem como suas particularidades materiais, são apresentadas na situação inicial da narrativa.

Posto isso, começou-se por delimitar as unidades oracionais que se definiu como base da análise tema – rema. Em seguida, passou-se à apreciação dos temas oracionais, destacando-se apenas os temas de significado ideacional e o tipo de seleção feita nos mesmos, isto é, se o tema é marcado ou não marcado.

A fim de facilitar a análise dos dados, optou-se por apresentar no *corpus* os fragmentos dos contos separados por barras delimitando as orações. Além disso, para melhor localização das mesmas, houve a preocupação de numerá-las. Os números referentes a cada oração encontram-se delimitados por meio de parênteses.

Quanto aos temas ideacionais, estes podem ser identificados com facilidade, pois cada item deste tipo foi cuidadosamente sublinhado e, em caso de elipse, sinalizou-se com a marca [0]. Consequentemente o rema é representado pela parte não sublinhada da oração. Em relação ao tipo de seleção feita nos temas, optou-se por classificá-las no percurso da análise do *corpus*.

Desse modo, ao longo da análise, é dada atenção para os tipos de significados ideacionais mais recorrentes e para elementos que possam ser interpretados, por parte do leitor, como marcas estruturais de um padrão de progressão temática na situação inicial dos *contos de fadas*.

5. O corpus

5.1. Texto I

Os Três Ursos

Era uma vez, (1) / há muitos e muitos anos, (2) / três ursos (1) / que viviam numa casinha bem no meio da floresta: (3) / Papai Urso, que era grande e forte (4) / e que tinha uma voz muito grossa; (5) / Mamãe Urso, / que era menor, (7) / [0] tinha o pelo muito sedoso e uma voz doce e melodiosa; (6) / e fi-

nalmente o *Ursinho*, que era muito pequeno (8) / e *que* parecia uma bolinha fofa. (9) / *Ele* tinha uma vozinha fininha, fininha. (10)

Os três ursos eram uma família muito feliz. (11) / *Cada um* tinha a sua cama: (12) / *Papai Urso* tinha uma cama grande e dura; (13) / *Mamãe Urso* tinha uma cama menor e macia; (14) / e o *Ursinho* tinha uma cama bem pequena e a mais macia de todas. (15)

Papai Urso tinha uma cadeira grande, toda de madeira; (16) / *Mamãe Urso* tinha uma cadeira de veludo vermelho; (17) / e o *Ursinho* tinha uma cadeirinha com seu nome escrito nela. (18) / *Eles* gostavam muito de comer mingau de aveia, (19) / e *todos os dias* Mamãe Urso punha o mingau numa enorme panela (20) / e o [0] cozinhava para os três. (21) / Depois, ela o derramava nas tigelas de cada um deles. (22)

5.2. Texto II

Rosa Branca e Rosa Vermelha

Era uma vez uma pobre viúva (1) / *que* morava numa casinha muito pequenininha, na floresta. (2) / *Na frente da casinha* havia duas roseiras; (3) / uma [0] sempre dava rosas brancas (4) / e a *outra* [0] dava rosas vermelhas. (5) / *A viúva* tinha duas filhas, (6) / *que* eram lindas como as roseiras, (7) / e *os nomes delas* eram Rosa Branca e Rosa Vermelha. (8) / [0] Eram as meninas mais meigas e boazinhas (9) / *que* se possa imaginar! (10)

Rosa Branca tinha os cabelos louros e longos, e doces olhos azuis, (11) / enquanto *Rosa Vermelha* tinha cabelos negros e ondulados, olhos castanhos muito vivos e uma linda pele acetinada. (12) / *As duas meninas* eram muito amigas (13) / e [0] andavam sempre juntas. (14)

Rosa Vermelha adorava correr pelos campos, (15) / [0] colhendo flores, (16) / enquanto *Rosa Branca* preferia ajudar a mãe em casa. (17) / *Mas* [0] costumavam passear juntas, de mãos dadas, pela floresta. (18)

Embora elas às vezes se afastassem de casa, (19) / embrenhando-se pela floresta, à procura de amoras silvestres, (20) / *nenhum animal selvagem* lhes fazia qualquer mal. (21) / Em vez disso, *eles* se aproximavam das irmãs (22) / como se [0] adivinhassem (23) / *que Rosa Branca e Rosa Vermelha* seriam sempre boas para eles. (24) / *A pequenina lebre marrom*, geralmente muito tímida, comia em suas mãos, (25) / e *as corças e veadinhos* pastavam tranquilamente ao lado delas, (26) / enquanto, *no alto das árvores*, os pássaros cantavam (27) / *para agradá-las*. (28)

6. Análise do corpus

Ao analisar a estrutura temática da situação inicial dos textos oração por oração, pode-se observar que o autor faz uso de temas, majoritariamente, ideacionais. O primeiro tema do texto *Os Três Ursos* (texto I)

assim como o de *Rosa Branca e Rosa Vermelha* (Texto II), *Era uma vez*, é analisável como estrutura temática única. Trata-se de uma fórmula fixa que abre um espaço fictício com características particulares e que gera fortes expectativas no leitor em relação ao gênero apresentado, já que tal fórmula introdutória é um operador da construção de um espaço semântico ou mundo caracterizado pela ficcionalidade e situado num tempo passado longínquo e indeterminado. Esse elemento temático acumula, dessa maneira, uma função semântico-referencial, visto que aponta para um universo de referência; e uma função de localização temporal, ainda que indeterminada, cuja função é reportar o leitor para um passado remoto, tempo narrativo típico dos Contos de fadas.

Nota-se também que, no primeiro texto, tal indeterminação temporal é reforçada pela utilização da oração “há muitos e muitos anos” também considerada neste contexto como pertencente a uma única estrutura temática que intensifica a noção de passado remoto, característico deste tipo de narrativa. Ao longo do texto I, foram encontrados ainda outros elementos temáticos que têm também função de localização no eixo temporal, são eles: *todos os dias* (oração 20) e *Depois* (oração 22). São temas marcados que, pelo seu significado de tipo temporal, organizam, pontuam, situam no tempo as ações representadas.

No que diz respeito ao segundo conto, esse papel é cumprido por orações com valor temporal introduzidas pela conjunção *enquanto* (orações 12, 17 e 28). Como tal conjunção não é constitui um tema ideacional, mas sim textual; optou-se por apenas citá-la.

Em relação aos circunstantes temporais, é importante ressaltar que são formas de localização não datadas e, portanto, apenas restringem temporalmente os eventos relatados; fato que da continuidade a linha instaurada pelo tema que inicia ambos os textos. Por outro lado, tais circunstantes não fornecem qualquer indicação de que o discurso não respeita a ordem cronológica de ocorrência dos eventos relatados.

Ainda foram notados, na apresentação do segundo conto, temas ideacionais que se diferem dos demais e, por vezes, entre si pelo significado que realizam. Contudo não se pode deixar de referi-los: *Na frente da casinha* (oração 3) e *no alto das árvores* (oração 27), ambos circunstantes com valor locacional; *Embora elas se afastassem de casa* (oração 19), com valor concessivo e *Para agradá-las* (oração 28), circunstância que revela a finalidade da ação expressa na oração principal.

Nos temas ideacionais dos textos predominam, porém, outro tipo de elemento topical: são manifestadamente preponderantes as expressões nominalizadas e referenciais que designam os participantes centrais da narrativa no estado de coisas descrito, ocupando a posição de sujeito das orações. De fato, no conto *Os Três Ursos*, dos vinte e dois temas analisados, em dezessete, o participante é representado por substantivos que os designam, por elipses ou por pronomes que fazem referência direta aos participantes centrais da narrativa nesta função. Da mesma forma, em *Rosa Branca e Rosa Vermelha*, dos vinte e oito temas avaliados, em vinte e um deles ocorre a mesma incidência.

Logo no primeiro parágrafo, no que diz respeito à progressão temática do texto I, percebe-se que o autor, após localizar temporalmente a narrativa, se preocupa em apresentar no Rema os participantes que serão topicalizados nas orações seguintes. Desta forma, os dois temas iniciais já descritos apresentam fatos dados, representados pelos temas oracionais *Era uma vez e há muitos e muitos anos*, e um fato novo, *três ursos*, situado em posição remática, fazendo com que o leitor identifique com facilidade os participantes que serão foco da narrativa. Tal elemento novo é retomado na oração seguinte por meio do pronome referencial que é desenvolvido na estrutura remática posterior.

Tal modelo de progressão temática é encontrado de modo semelhante no texto II, porém, antes de topicalizar as protagonistas da narrativa, opta por apresentar em posição remática a mãe de *Rosa Branca e Rosa Vermelha* (elemento novo). Esse elemento é retomado na oração seguinte em posição temática e, no rema que o procede são encontradas informações novas a respeito do lugar, em meio à natureza, em que a viúva habitava.

Esse padrão linear de progressão, no entanto, é rompido em ambos os textos, a partir da quarta oração. Notadamente, esse procedimento é realizado com a finalidade de distinguir os três membros da família de ursos (texto I) e diferenciar as duas irmãs protagonistas (texto II). Assim, na situação inicial dos contos, é construído um paralelismo sintático em que dois padrões de progressão são utilizados: o padrão com tema constante e, especialmente, a subdivisão do tema.

Dessa forma, na quarta e quinta orações do primeiro conto, o participante *Papai Urso* aparece em posição temática, primeiramente representado por um substantivo e, em seguida, pelo pronome relativo *que*, cuja intenção discursiva é a manutenção do conteúdo semântico. Padrão

semelhante ocorre nas duas próximas orações, em que *Mamãe Ursa* é topicalizada.

Todavia na oração de número 8, percebe-se a preocupação do autor em sinalizar para o leitor que o último integrante da família será apresentado. Para tal, coloca em posição temática o termo circunstancial “finalmente”, rompendo com a estrutura sintática anterior e, por conseguinte, com a escolha por temas não marcados que fizera nas orações precedentes. No entanto, nas orações 9 e 10, tematiza o participante Ursinho, representado respectivamente pelo substantivo e pelo pronome pessoal ele e que atua como sujeito das orações.

Conforme foi exposto anteriormente, também no texto II, a subdivisão do rema se dá a partir da quarta oração, em que, respectivamente, *Rosa Branca* (oração 4) e *Rosa Vermelha* (oração 5) são introduzidas na narrativa, representadas pelas roseiras que a mãe possuía. Sobre isso, convém destacar que, nas duas ocorrências, as protagonistas ocupam posição temática com função de sujeito, embora elíptico; e que as características que as diferenciam estão localizadas em posição remática. Tal padrão de progressão é rompido pelo padrão linear (orações 6, 7 e 8), em que o elemento introduzido no rema torna-se o tema da oração seguinte. Dessa forma, a oração de número 6 utiliza como elemento temático (dado) o sujeito *A viúva* e como elemento remático (novo) *duas filhas* para, na oração 7, elegê-lo como tema, representado lexicalmente pelo pronome relativo *que*.

Percebe-se ainda que o autor do texto II opta pelo padrão de tema constante nas orações que encerram o primeiro parágrafo (8, 9 e 10). Nesse tipo de progressão, o tema ideacional se mantém o mesmo ao longo de uma sequência de orações, e as informações novas são construídas no rema. Desse modo, há a manutenção do tema *duas filhas*; na sequência, retomado, respectivamente, pelo pronome relativo *que*, pronome possessivo *delas* e elipse de *Rosa Branca e Rosa Vermelha*.

A partir da oração que inicia o segundo parágrafo do conto *Rosa Branca e Rosa Vermelha*, a eleição pela subdivisão do rema é feita novamente (orações 11 e 12). Tal fato é percebido também no segundo parágrafo de *Os três ursos*, porém neste, o autor lança mão do padrão de tema constante nas duas primeiras orações e, em seguida, opta pela subdivisão de rema para organizar sua mensagem; enquanto naquele a opção por tema constante finaliza o parágrafo (orações 13 e 14). Contudo, é notória, em ambos os textos, a preocupação com a manutenção dos partici-

pantes das orações em posição temática, composição que faz com que o leitor pouco experiente localize com facilidade as personagens da narrativa e, com isso, não perca nenhuma característica importante dos protagonistas.

O terceiro parágrafo dos contos é apresentado como uma espécie de continuação do anterior, já que a alternativa por temas não marcados é conservada, bem como a subdivisão de rema: orações 13, 14 e 15; no texto I e orações 15, 16 e 17; no texto II. Percebe-se novamente a presença de certo paralelismo, visto que tais orações são ordenadas de maneira semelhante em ambos os textos, quanto à estrutura sintática e categorias lexicais. Tal paralelismo, no entanto, é rompido, no texto I, pela oração 19, embora o pronome *eles* garanta a manutenção do foco temático e as informações procedentes sejam organizadas segundo o padrão de subdivisão de rema. Destaca-se, porém, que tal subdivisão privilegia apenas as ações habituais ligadas as funções particulares da personagem *Mamãe Ursa* dentro da família. Convém reiterar que duas das três orações que contém tais ações foram introduzidas por temas marcados de valor topical, conforme apontado anteriormente.

Quanto a isso, é necessário ressaltar que o conteúdo das informações vinculadas aos temas precedentes, já são conhecidas pelo leitor, enquanto as informações novas (caracterização das cadeiras de posse de cada integrante da família) são colocadas em posição remática.

No quarto parágrafo do conto II, observa-se, a partir do segundo tema, a opção pelo padrão de progressão linear (orações 22, 23, 24 e 25), seguido de subdivisão da informação contida no pronome *eles*, em posição remática. Esse pronome, que reitera o substantivo *animais*, é subdividido em dois temas (orações 26 e 27) cuja função é, assim como ocorreu no parágrafo anterior, distinguir as ações ou características peculiares dos participantes que compõem a narrativa.

Como pôde ser compreendido, a presença recorrente de um determinado tipo de significado ou informação em posição temática, implica na criação de métodos de com propriedades bastante particulares. Na situação inicial dos contos analisados, por exemplo, prevalecem os elementos temáticos que representam claramente os participantes das ações ou caracterizações relatadas. Neste tipo de construção, as personagens são o ponto de partida da mensagem, servem como base para a progressão discursiva do texto e, por isso, nelas as ações encontram o seu suporte funcional.

No que diz respeito especificamente à progressão temática dos textos, verificou-se que, quando há mais de uma personagem central na narrativa, o autor prioriza a construção por meio de subdivisão temática, a fim de que o leitor possa distinguir com mais facilidade os traços representativos da personalidade ou mesmo as características físicas dos participantes da narrativa.

Além desse método de organização da mensagem, observou-se que para apontar a harmonia existente entre as personagens, o padrão de progressão preferido é o com tema constante. Assim, através da manutenção de um tema representado por um item lexical ou elipse que englobe conjuntamente os participantes, o autor garante não só a conservação temática ao longo de uma sequência de orações, mas também o agrupamento das afinidades no rema.

Outro padrão encontrado foi o linear. Ele foi empregado, principalmente, nas orações iniciais dos contos, bem como nos momentos em que houve maior ruptura nas narrativas. Tal padrão proporcionou mais dinâmica em ambos os textos, já que os elementos dados e novos se alternavam mais rapidamente. Sobre isso, convém lembrar que muitos dos temas encontrados nesse padrão eram marcados, fato que gera no leitor expectativas de mudanças.

7. Conclusão

O presente trabalho se propôs a fazer uma análise da estrutura temática da situação inicial dos contos de fadas, com base nos pressupostos teóricos da linguística sistêmico-funcional de Halliday.

Como se trata de um gênero conhecido pela maioria dos estudantes, devido ao seu alcance social, ele constitui um excelente ponto de partida para o desenvolvimento da leitura e produção de textos narrativos nas escolas de educação básica.

Observou-se então que, além de sua relevância na sociedade, as estruturas temáticas deste gênero são materializadas por construções que são facilmente identificáveis por leitores pouco experientes, já que sua estrutura prioriza o uso de ordem direta além de participantes que são materializados através de substantivos, pronomes e elipses recuperáveis com naturalidade.

Verificou-se também que os contos que apresentam mais de uma personagem central possuem padrões bem definidos de progressão temática, de acordo com aquilo que o autor se propõe a comunicar: padrão linear, quando o desejo é dinamizar a leitura; padrão de subdivisão de rema, no momento em que há distinção entre características ou ações particulares de personagens; e padrão com tema constante, quando se ambiciona apontar ações e características comuns entre os participantes.

Desse modo, acredita-se que o apontamento destas regularidades de funcionamento do conto, seus critérios de sequenciação e de boa composição podem contribuir significativamente para o ensino de língua materna e, com isso, promover de fato a competência dos estudantes para a multiplicidade de eventos da interação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 9º ano. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio De Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HALLIDAY, Michael. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

_____. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. (Org.). *Novos horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.

LEETE-HOGGE, Lornie. *Os mais belos contos de fadas*. Trad. Ruth Rocha. São Paulo: Círculo do Livro, 1981, p. 16-74.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

O IMAGINÁRIO E A CRIATIVIDADE COMO BASES DA CRIAÇÃO POÉTICA

Rita de Cássia Gemino da Silva (UNIG/FEUC/FAMA)
ritagemino@ig.com.br

C'est dans l'Art que l'homme se dépasse
définitivement lui-même.

(Simone de Beauvoir)

1. *Procedimentos metodológicos*

A base de pesquisa para este trabalho¹¹⁷ é especificamente de preceitos práticos com o método ancorado de forma empírica, voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção de ações orientadas em função da resolução de problemas efetivamente detectados na coletividade educacional. Com isso, seguimos as diretrizes do que hoje é denominada pesquisa-ação.

A teorização da pesquisa se dá a partir da observação e descrição de situações concretas e do fato de encarar os diversos campos de atuação antes de se ter elaborado um conhecimento teórico relativo ao tema. Na análise das ações em que os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, estabelecemos um constante vaivém entre a dedução do geral ao particular e a indução do particular ao geral.

Embora de forma empírica, não deixamos de lado as questões relativas às referências teóricas sem as quais a pesquisa-ação não teria sentido. Dessa forma, as diretrizes para os procedimentos metodológicos do trabalho partem primeiro de uma situação-problema, que é a necessidade de provocar novas propostas para prática de texto poético na escola. A partir do levantamento dessa questão, teoriza-se a fundamentação sobre o imaginário, a criatividade e o cotidiano escolar.

¹¹⁷ Este artigo foi revisado e ampliado, a partir da dissertação de mestrado intitulada: *Um caminho com vista à interdisciplinaridade para a prática de texto poético na escola – imaginário e criatividade*.

2. *Resgate do conceito de imaginário*

Discorrer sobre o conceito do termo *imaginário* no início de um novo século, em que o homem espera resgatar o significado de representação do mundo, tem se tornado quase que impossível. Seria necessário ancorar alguns conceitos desse termo no percurso da história da humanidade a fim de disponibilizar de forma mais concreta a questão.

Em algum momento da Antiguidade Grega, a dualidade entre o real e o imaginário reforçava os preceitos da conduta humana, potencializando a capacidade de imaginação, abarcando dois domínios que não se interagem; de um lado, a capacidade de perceber pelos sentidos, o comportamento pessoal ético adaptado à realidade; de outro, o devaneio, a fantasia e a arte.

Na Idade Média, a religião contrapõe o racional e a epifania, colocando o homem num estado contemplativo de sublimação entre o onírico e a razão. O Renascimento traz a possibilidade de que tudo possa vir a ser conhecido; conhecimento este que só poderá ser aceito através de um rigor científico. A chamada *Fase de Sucessão* do imaginário implicará um julgamento severo sobre a questão.

Na *Fase de Subversão*, o imaginário, em pleno século XIX, torna-se a única realidade: somente através dele o real cria possibilidade de existência. O sonho é valorizado, a imaginação reina e, como reforça (SAISON, 2002), “Oscila-se entre a esperança, após o desvio provisório, de uma reconciliação final do imaginário e do real, e a recusa definitiva de toda a realidade exterior para ouvir apenas as obscuras vozes interiores.” Nessa fase, no que diz respeito à visão social, o imaginário permanece subversivo, oscilando entre o oculto e o ignorado.

O reequilíbrio entre o imaginário e o real vislumbra o fim do século XX, século das imagens, da (re)construção dos valores morais, da mediação entre o ser e o estar. A chamada *Fase da Autorização* do imaginário alcança o portal de um novo tempo, de onde a soberania do pensamento se aloca nos questionamentos explosivos que procuram restituir ao homem a condição de (des)velar o que reside em si.

O imaginário, então, realça a contemplativa força do homem de (re)valorizar e (re)dimensionar o que antes foi sucessivo e subvertido, possibilitando, dessa forma, a imensurável condição humana de surpreender o inviável.

Nesta atual conjectura, em que o escopo do estudo sobre o imaginário ganha dimensões cada vez mais científicas, vários teóricos têm procurado reforçar a “autorização” do imaginário, trazendo no bojo das pesquisas relevantes conceitos sobre o termo.

Na história do conceito de imaginário, vamos encontrar suposições diversas. Ao abordar a questão na ótica de diferentes autores e em diferentes épocas, René Barbier (2001) afirma:

O termo imaginário tem significados diferentes para cada um de nós. Para uns, o imaginário é tudo o que não existe: uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta. Para outros, o imaginário é uma produção de devaneios de imagens fantásticas que permitem a evasão para longe das preocupações cotidianas. Alguns representam o imaginário como o resultado de uma força criadora radical própria à imaginação humana. Outros veem apenas como uma manifestação de um engodo fundamental para a constituição identitária do indivíduo.

A partir dos resultados de um estudo em que resgatamos as concepções sobre o imaginário que cabiam para reforçar os questionamentos ora defendidos, organizamos algumas diretrizes que puderam ratificar nossa prática sobre o tema. Com isso, teóricos como René Barbier, precursor da abordagem transversal; Edgar Morin, com o pensamento complexo; Gilbert Durand e a (re)valorização do imaginário que atravessa o pensamento de Cornelius Castoriadis e a vida em sua cotidianidade, enfocada por Michel Maffesoly, serviram como arcabouço de nossa pesquisa, contribuindo de forma eficaz para alicerçar os pressupostos referentes ao imaginário que constitui um dos pontos fundamentais deste trabalho.

3. O imaginário infantil e a escola

O que entendemos, hoje, como imaginário tem um sentido muito amplo quando colocado dentro de um fazer pedagógico. Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Mas a questão do imaginário está além das conjecturas científicas. Trata-se de sequelas que há tempos a humanidade carrega e que conseqüentemente a educação reproduz.

O imaginário esteve quase sempre obrigado a permanecer adormecido no traço construtivo da personalidade do homem. Se assim não acontecesse, seria possível obtermos um reequilibrado e harmonioso ser

humano, completo na sua formação como sujeito imaginante, como ser físico e detentor de um pensamento direto sobre as imagens que o mundo estabelece e que não são oriundas de sua imaginação. Sufocar as ações ou estimulá-las talvez seja o ato imprescindível para a transformação das atitudes. É Sacristá (2000, p. 159) que adequadamente diz:

Caminhando para a meta, existe uma via privilegiada para comunicar ideias ou princípios com a ação dos professores, que reside nos elementos estruturadores do currículo. É preciso sempre reconhecer seus valores quando, por suas condições, contribuam para desenvolver um modelo pedagógico adequado e não sufoquem a capacidade profissional dos professores, mas a estimulem.

A escola deveria ser o espaço privilegiado onde as crianças, desde a primeira infância, pudessem instituir as formas gerais de estar nas palavras, nas imagens, nas próprias coisas, nas escalas de valores em que se encontram entre o real e o imaginário, e uma maneira eficaz de alavancar o ser imaginante que cada criança leva em si é dar voz ao silêncio sedimentado que habita a imaginação do aluno. Quando abrimos a porta para que o aluno revele aquilo que pensa além do que o livro didático, a lição ou o conto de fada obriga a interpretar, estamos automaticamente dando a possibilidade de ele ir além do que o senso comum institui como o mais certo, estamos abrindo a porta para o ato de imaginar. Postic (1993, p. 13) nos revela:

Imaginar é uma atividade de reconstrução, até de transformação do real, em função dos significados que damos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que eles têm em nós. Não é afastar-se em relação ao mundo real; é seguir ao mesmo tempo uma via paralela.

A via paralela entre o real e o imaginário acontece quando oportunizamos dentro das atividades escolares caminhos que proporcionem os jogos de linguagem e a criação com as imagens interiorizadas por essas linguagens. A criança retém inúmeros processos linguísticos para alargamento do que é para eles o limite entre a barreira do real e do imaginário.

A nossa imaginação está impregnada de realizações que, mesmo adormecidas, escondidas e ocultas, permanecem disfarçadas - por que não dizer reprimidas pelas ações diárias da sociedade que nos obriga a viver somente o exterior? Essas mesmas pseudorealizações continuam latentes à espera de algo que as faça germinar. A escola possui esse adubo capaz de fazer brotar as realizações adormecidas no imaginário infantil. Postic (1993, p. 15) afirma que:

Mais profundamente, nossa viagem imaginária alimenta-se de nossas esperanças ocultas, escondidas há muito, sempre latentes, prontas a germinar ao mínimo chamado. Parece-nos havê-las afastado porque foram sancionadas pela realidade social, mas estão presentes em nós e ressurgem à mínima ocasião favorável. E, sempre, a esse movimento para o interior de si mesmo está associado um movimento de si para o exterior; vivemos o que poderia ser e o que poderia despontar em nós, pela ação, o que transformaria nossa vida entre os outros.

Na atividade dentro da escola, a criança descobre o mundo exterior e sobre ele exerce uma ação, com isso sua imaginação se desenvolve. Também através da atividade educacional a criança se confronta com o outro, com o real, ao fazer descobertas, ao sentir a alegria, o medo, ao viver conflitos e a expor suas ideias confrontando-as com as do outro.

Por entre a realidade que se opõe àquilo que a criança interioriza no seu imaginário surgem as possibilidades de se tomar consciência de seus limites, de reconhecer seus temores, surge a vontade de dominar suas emoções e suas angústias. Para Postic (1993, p. 15), “O imaginário começa onde a realidade opõe, senão rejeição, ao menos resistência: algo não está diretamente acessível, escapa, mas pode ser adivinhado; permite uma esperança, embora velada”.

4. *A interconectividade entre o imaginário e a criatividade*

Descontínua e compartimentada, a escola ainda não consegue atingir uma percepção global da realidade a ser transformada; estamos caminhando para esse novo processo de uma visão sistêmica num enfoque de totalidade e de prevalectimento de procedimentos metodológicos para apreender o real em suas múltiplas dimensões.

Esse sistema educacional como sistema vivo, que empreende energia e múltiplos fatores, que cria laços de interdependência e realimentação, ainda está em desenvolvimento dentro do paradigma atual de universalização.

O aprimoramento dos fatos através da evolução histórica nas conexões externas envolve a definição de estratégias globalizantes, orgânicas e dinâmicas, capazes de usar as sensações, os sentimentos, as emoções e a intuição para aprender e não para separar o mental do físico, o fato da fantasia. Com isso a interconectividade entre o imaginário e a criatividade se sustenta pelo efeito equilibrador da intuição e da ação dessa intuição. Postic (1993, p. 19) completa, indicando que “O movimento di-

alético entre o imaginário e o racional é aquele que garante o equilíbrio do sujeito. Seus recursos internos provêm da fecundação entre o racional e o imaginário”.

Avançar para além das mudanças de paradigmas é configurar algumas atividades que permitam implementar a racionalidade e a intuição num conjunto único para a formação do ser criativo. Na prática, promovemos a intercorrência entre o imaginário e a criatividade no momento que oportunizamos atividades lúdicas com a dança, a música, o teatro, de forma interdisciplinar e prazerosa. Quando facilitamos, através do resgate da simbologia de um desenho, o que está por detrás do discurso imagético de uma criança de três, quatro ou cinco anos, abrimos a porta para a formação linguística, mesmo que de forma oral, do seu conhecimento intrínseco sobre as imagens que fomentam o seu imaginário.

O ambiente da sala de aula ainda continua preso a uma série de atividades pré-estabelecidas que ocupa todo o momento da prática deixando de priorizar uma rotina mais prazerosa com as artes, o que vai ocasionar uma maneira diferenciada e esporádica de alguns professores que para implementar a criatividade recorrem a projetos à margem do planeamento curricular, apesar de envolverem os alunos num saber interiorizado pelos conteúdos que abrangem esse planeamento. Como bem coloca Antunes (2003):

Capacidade é o poder humano de receber, aceitar, apossar. Esses verbos de ação explicam a palavra e justificam sua presença na escola. A escola não pode fixar-se apenas como centro epistemológico, mas necessita, urgentemente, propiciar aos alunos a recepção plena de suas capacidades motoras, cognitivas e emocionais.

Podemos perceber que as imagens que formam as estruturas do imaginário dessas crianças afloram através de sua criatividade por meio do desenho que elas criam. Apesar de o aluno se utilizar de um texto poético imbricado com outro tipo de manifestação artística, como a dança, no ato da confecção oral do seu próprio texto, ele redimensiona o seu desenho às imagens internas e à sua própria experiência alcançada entre o fictício e o real, ou seja, entre o imaginário e a realidade. Postic (1993, p. 21) afirma que “Alimentar o imaginário da criança é desenvolver a função simbólica por meio de textos, de imagens e de sons”.

Alimentado o imaginário, desencadeamos um novo padrão de conhecimento e de estímulo à confecção da poesia. Também Duborgel (1992) ratifica que o desenho é um ícone para a veiculação do imaginário na ação criativa:

Numerosas utilizações escolares esquadrinham o desenho para aí descobrir, prever ou pressentir o espaço da escrita, a identidade do real habitual, um pictograma potencial ou falhado, um grafema em embrião, etc. Deste modo, o desenho é, de mil maneiras, colocado, ou recolocado, na perspectiva da escrita e da língua em gestação e não na de um ícone em formação.

Até mesmo em crianças que integram a faixa etária entre os seis e onze anos é intercorrente a confluência entre o imaginário e a criatividade.

Levados a redigirem textos numa concepção clássica de poemas, em versos e estrofes, os sujeitos-criadores, uma vez desafiados, interagem de forma criativa levando das atividades com a tinta, a dança e a dramatização, subsídios para a escrita do texto poético. Não é suficiente utilizarmos somente um texto-estimulador, ou repetição de algumas palavras desse mesmo texto, mas sim, contextualizar as próprias experiências com as experiências vivenciadas no decorrer da vida de cada sujeito-criador.

Ao ensaiar no cotidiano escolar um mundo ativo, vital, imprevisível, com movimentos contínuos e descontínuos, incluímos uma convivência mais agradável entre os fazeres educacionais e os fazeres sociais. Estrutturamos novos caminhos para se chegar ao conhecimento.

Na jornada de se aprimorar cada vez mais a intenção de ensinar, o profissional de educação alavanca novos empreendimentos e reelabora novos padrões de aceitabilidade no convívio entre a escola, o currículo e sua própria ideia do que vem a ser o ato criativo. Mudar na educação implica mudar o aprendiz e aquele que ensina. Phillippe (1998, p. 38-39) retoma a questão da importância de projetos ambiciosos dentro das práticas pedagógicas no contexto escolar. Esses projetos ratificam que

Acredita-se que a capacidade de organizar e de animar situações-problema e outras situações fecundas de aprendizagem suponha competências bastante semelhantes àquelas exigidas por um procedimento de pesquisa de maior fôlego. Todavia, enquanto uma situação-problema se organiza em torno de um obstáculo e desaparece quando ele é ultrapassado, um procedimento de pesquisa parece mais ambicioso, pois leva os alunos a construírem eles próprios a teoria. O procedimento em torno do peso de volume e do princípio de Arquimedes pode ser interpretado como uma sequência de situações-problema: cada uma delas permite o enfrentamento de um novo obstáculo, que deve ser transposto para que a trajetória continue. A diferença é que, na mente do professor e, às vezes, na dos alunos, encontra-se em um programa de trabalho em médio prazo. De modo ideal, é sem dúvida dessa maneira que se deveria levar os alunos a construírem todos os conhecimentos científicos, em biologia, química, geologia, física, mas também em economia ou em geografia.

Sendo assim, podemos reforçar que projetos diferenciados, mesmo que esporádicos, vêm contribuir para estabelecer novas práticas pedagógicas. Somente no cotidiano da escola teremos condições para fazer surgir indivíduos capazes de envolver os conhecimentos em todas as suas áreas de atuação, quer seja no papel social, quer seja no papel de agente transformador dessa mesma sociedade.

Essa relação entre o ensinar e o aprender coloca professor e aluno – sujeitos do processo ensino-aprendizagem – em uma cadeia de convivência, onde se misturam os conflitos, as trocas e as emoções experimentadas. (POSTIC, 1993, p. 28) reafirma a importância dessa relação na construção da interconectividade entre o imaginário e a criatividade quando alerta para a seguinte questão:

Como as relações sociais entre professor e aluno se situam num sistema de normas, seguindo uma forma imposta pela regra social, é no imaginário que se desencadeiam os afetos, que expressam pulsões e desejos. Em compensação, as produções imaginárias agem sobre a relação entre aluno e professor. Elas reforçam o conflito ou são o meio de superá-los, por sublimação.

Mesmo sem um interesse eminentemente filosófico, quando tratamos de poesia, imaginário e criatividade, esbarramos em toda a carga sinestésica que um texto poético infere sobre aquele que o lê ou o cria. Ao procurarmos um sentido para a implementação da poesia dentro do ambiente escolar, nos deparamos com uma carga infinita de emoções, porque, é claro, a poesia é sublimação, espelho da emoção humana. Desprender toda a bagagem emotiva que o aluno traz consigo para dentro da sala de aula requer muito mais do que mexer com sentimentos ou escolher o texto em verso que melhor se adequa para aquele momento.

Mexer e se envolver com a criação de texto em verso vai além do nosso próprio entendimento e dos sentimentos que carregamos. Talvez por isso tenhamos tantos caminhos a seguir e tão poucas placas de indicação. Se é difícil conceber na sua totalidade o texto poético, que, por ser plurissignificante, permanece aberto, inquestionável, imagine articular a sua prática por crianças de três a onze anos. Fica sempre um desafio, quer seja para o professor, quer seja para a própria criança.

As discussões entre o desenvolvimento das competências e a produção do saber dividem a escola em dois caminhos conflitantes: um, sobre a visão de um currículo que

consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na

vida para garantir a construção de competências; o outro, procura aceitar a limitação de maneira drástica, quanto à quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa.

Sobre a questão, Sacristán (2000, p. 149) comenta:

Para o professor não é fácil passar de princípios ideais para a prática coerente com os mesmos, a não ser à medida que possa planejar uma estrutura de tarefas adequadas na qual se conjuguem conteúdos curriculares e princípios pedagógicos. Essa é a importância dos meios estruturadores do currículo.

Existe o desafio de se levar ao educador brasileiro condições para a implementação de competências que possam deflagrar a elaboração de novas práticas pedagógicas. O profissional de educação que luta em defesa de uma escolaridade que permita a apreensão da realidade se pergunta: qual é o serviço da escola? Para que ela veio e o que ela pretende? Espera-se que as respostas estejam ligadas àquilo que o aluno necessita para agir na e sobre a sociedade que o rodeia.

No emaranhado de tentativas estamos atentos, continuamos a procurar, a descobrir outros meandros, outras vias. A única coisa que realmente sabemos é que o novo século necessita da cosmovisão, de um indivíduo que reflita sobre o seu fazer e sobre o seu pensar, porque um ser de relações, na sua totalidade, consegue transferir e/ou aprisionar as imagens que surpreendem o seu imaginário e sua criatividade.

Possibilitando ao aluno uma interação com o mundo como um fluxo universal de eventos e processos em que ele, o aluno, interage e é até capaz de modificá-lo, passamos à metáfora de um conhecimento que permite ao aluno inferir seus diagnósticos sobre a ação, que por ele deve ser tomada, referente a esses processos e eventos que o circundam. Na feitura do texto poético, quando entrelaçamos a criatividade e o sentido imaginativo, instituímos a liberdade de expressão, tão pertinente para a formação da personalidade da criança.

5. *O imaginário e a criatividade como bases da criação poética*

A criação humana sempre esteve agregada a preceitos instituídos pela sociedade. Cria-se por necessidade, não somente por uma questão pessoal, mas, principalmente, pela exigência que uma sociedade nos impinge.

A educação é espelho dessa situação. O aluno é preparado para criar aquilo que está de acordo com o método conteudista, seguindo regras e se valendo de uma metodologia voltada para a passagem de estereótipos convencionais de aprendizagem. Nesse ambiente onde a criatividade e o imaginário são ignorados no momento da criação, fica difícil dar asas à imaginação dos discentes e, é claro, de alguns professores, que, formados por uma pedagogia tradicional, não tiveram oportunidade de desenvolver o seu lado criativo.

Precisamos de métodos pedagógicos estimulantes para poder explorar e organizar melhor as situações que propiciem a escrita de texto poético na escola. O potencial criativo do aluno, na construção de significados e conhecimentos que lhe permitam interagir na sociedade, é o objetivo fundamental no estímulo da construção da poesia. Orientar sua formação, criar os meios que propiciem o desvelamento e a descoberta do mundo é o instrumental para formar o sujeito-criador, incentivando-o a construir o saber ler e o gosto pela leitura.

A relação que se estabelece entre o texto infantil e seu destinatário nos leva à preocupação com alguns elementos teóricos que ajudem a cumprir os objetivos esperados na construção do texto poético. Se desejarmos um aluno-leitor crítico, que assuma posições com independência, é preciso propor estruturas a partir de uma metodologia que oriente as etapas desencadeadoras entre o imaginário e a criatividade.

A poesia é um gênero literário conhecido como elitista, por isso está presente, através do senso comum, como sendo encontrado principalmente nas academias de letras, e não nos bancos escolares. Quando salientamos esse diagnóstico, é para reforçar que o texto poético, visto na concepção de sua feitura, está bastante longe do ambiente da escola. A poesia entra na sala de aula como mais um texto a ser conhecido, interpretado, copiado. Não entra como um texto que possa ser veiculado ao imaginário e à ação criadora do próprio aluno, mas sim do próprio escritor que o concebeu.

Por que isso acontece? As estruturas do imaginário guardam ou até mesmo formulam imagens que necessariamente não precisam estar presas a uma realidade já existente, mas a uma realidade concebida no próprio ato imaginativo do homem. Durand (2002, p. 18) reforça a ideia de que

O imaginário – o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensador do homo sapiens – aparece-nos como o grande denomi-

nador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. O imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por outro aspecto de uma outra.

Esse conjunto de imagens, que constitui o capital criador do homem, não é estimulado quando se trabalha o texto poético em sala de aula. Não é permitido ao discente resgatar essas imagens e proclamar a sua própria intenção sobre o texto poético lido e estudado. Essa permissão não é concebida pelo professor, não por causa de uma regra fixa, mas por uma regra institucionalizada pela própria formação de base dos conteúdos educacionais, com isso ficamos – professores, alunos e poesia - sempre a mercê de padrões fechados sobre o ato criativo no fazer poético. Como mudar essa situação é um grande desafio para novas propostas pedagógicas.

Observamos que inúmeras bibliografias tratam do estudo da poesia na escola, seja através de projetos, oficinas ou resultados de pesquisas-ação implantados em alguns países. Contudo sentimos falta de alguma ação mais prática no momento da criação do texto poético.

Dá-se toda a teoria, inclusive determinando métodos e etapas a serem seguidos, porém não desprendem o laço fundamental do momento criativo, que é a imbricação do imaginário com a criatividade. É necessário oportunizar a liberdade de expressar as imagens que alimentam o imaginário. A imagem que mora no imaginário de cada um é o primeiro estímulo à criatividade da poesia. De acordo com Durand (2002, p. 19), “o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito”.

Não se faz necessário procurar fora da própria mensagem, que sobrevive dentro do imaginário, o fato para haver a criação de um texto poético. Faz-se necessário sim um estímulo, uma apresentação primeira do que vem a ser um texto poético, suas inferências no imaginário do leitor, as inferências no momento de criação do escritor que concebeu o texto, até mesmo a permissão de usar o texto apresentado como sendo um texto-estimulador para criação do aluno; no entanto, frear, regrar, corrigir, impedir a soltura das imagens latentes no imaginário no momento do ato criativo é submeter a linguagem humana à sua própria insignificância. Observemos Durand (2002, p. 29) em seu discurso:

(...) é capital que notemos que na linguagem, se a escolha do signo é insignificante porque este último é arbitrário, já não acontece o mesmo no domínio da

imaginação em que a imagem – por mais degradada que possa ser concebida – é ela mesma portadora de um sentido que não deve ser procurada fora da significação imaginária. O sentido figurado é, afinal de contas, o único significativo, o chamado sentido próprio não passando de um caso particular e mesquinho de vasta corrente semântica que drena as etimologias.

Para que os alunos possam progredir rumo aos domínios da criação do texto poético, convém colocá-los, com bastante frequência, em uma situação de aprendizagem prazerosa e estimuladora. Não basta que ela, a aprendizagem, tenha sentido, o importante é que ela envolva os alunos e os mobilize no momento do ato criativo. Sendo assim, faz-se necessário criar uma organização do trabalho didático, que coloque cada um dos alunos em uma situação ótima de aprendizagem. Para Postic (1993, p. 19),

o pensamento progride de forma linear. A imaginação se processa em espiral, por alargamento de seu espaço. Ela não se dirige para níveis mais diferenciados, mais especializados, estende-se por expansão e por conquista de novos territórios.

Se a escola quiser manter o desejo de saber e a decisão de aprender, dando um sentido ao alunado para se apropriar desse conhecimento, terá de envolver mais os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. Ter mais tempo é apenas uma das condições necessárias. Devemos lembrar que a função da escola, que antes era atender a todos, dentro de um modelo burocrático, descuidando das necessidades e diferenças individuais, hoje é vista dentro de um paradigma emergente, e tem seu foco voltado para a *missão de atender o aprendiz* em sua individualidade, aquele que aprende e utiliza os conhecimentos de maneira diferenciada e autônoma. Para gerar essa autonomia devemos idealizar novos caminhos e delegá-los ao professor. Sacristán (2000, p. 147), em *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*, insere a seguinte afirmação:

O professor tem, de fato, importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade. Uma certa filosofia pedagógica e a necessidade de desenvolvimento profissional dos docentes propõem a conveniência de estimular essas margens de liberdade. A filosofia da emancipação profissional topa com a realidade com a qual se confronta para que esse discurso liberador tenha alguma possibilidade de progredir. Uma série de razões de ordem diversa farão com que, de forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizadas fora de sua prática.

Vivenciar o processo criativo possibilita conquistas nos níveis interpessoais e intrapessoais, além do transpessoal. No nível intrapessoal, o ato de criação faculta ao indivíduo o acesso ao inconsciente, desenvol-

vendo o autoconhecimento, a percepção do mundo e, principalmente, o estabelecer de suas próprias linguagens para enfrentar os problemas e re-visitando as trocas sociais imprescindíveis para sua vivência em grupo, no coletivo.

Ao mesmo tempo, no nível interpessoal, o processo criativo estabelece uma melhor compreensão de si mesmo e dos outros, além de ampliar a capacidade de adaptação e interação com o mundo que o cerca. Já no nível transpessoal, a criatividade facilita a ligação do indivíduo com o universo, com isso suprindo algumas necessidades espirituais, pondo em ação a intuição e o entendimento do aspecto sagrado da existência, do envolvimento entre o Criador e a criatura.

Entretanto, um dos problemas da educação atual é privilegiar os processos racionais em detrimento dos procedimentos intuitivos, mostrando-se assim como uma instituição social castradora de valores criativos.

Os sujeitos que desenvolvem competências para resolver problemas, que têm habilidades criativas e que são inovadores dentro do contexto da sala de aula, precisam ser contemplados com realizações pedagógicas que possam valorizar ainda mais o imaginário e a criatividade, procurando envolvê-los com todos os componentes de uma turma, a fim de desencadear os vínculos entre o fictício e o racional em cada um. Para Postic (1993), “a criança deve conseguir alimentar seu imaginário e expressá-lo. O imaginário se cultiva”.

De acordo com Duborgel (1992), a natureza do ato de escrever, define-se através da noção do que a criança tem como necessário, de ver as coisas como elas são, de observar com método, possuindo bom senso de pensar com clareza e de deduzir corretamente, além de apreender as características objetivas dos seres e dos objetos, relatando os fatos com uma objetividade precisa.

Essa natureza, no ato da tecedura do texto poético, necessariamente recorre a uma gama de afetos e de emoções, assim como à capacidade de efetuar o que cada um de nós faz com seus sentimentos e seus afetos. O que opera em nossa mente, em nosso espírito, em nossa individualidade como ser humano não fica somente na objetividade dos gestos, dos objetos, constrói-se através do emocional, de uma busca do sujeito pela sobrevivência e pelo despertar de si mesmo. E assim,

Pelo imaginário a criança encontra vínculos entre o mundo e ela, interioriza significados. O céu torna-se o infinito, a noite, o mistério. São pontos de

referência simbólicos. Toda pessoa tem necessidade de ter, ao lado do mundo real, o das trocas sociais, o das investigações positivas, uma área de ilusão. (POSTIC, 1993, p. 19)

O equilíbrio e o conhecimento interior concedem ao indivíduo especular sobre o que ele realmente é; qual seu potencial e as qualidades que possui. Com base na sua potencialidade e na sua capacidade de agir, o ser humano envolvido por um processo de examinar o seu próprio imaginário, transforma o discurso das imagens em códigos simbólicos que poderão se transformar nos códigos linguísticos de uma poesia.

Ancorar todas essas ideias e ideais e coaduná-los aos inúmeros teóricos é a possibilidade de estarmos contribuindo para uma transformação mais igualitária entre os homens, protagonistas no desenvolvimento da criatividade, do imaginário e da poesia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTORIADIS, Cornelius. *Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. *A instituição Imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COLL, César. *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 2002.

DINORAH, Maria. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis: Vozes, 1985.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

METTRAU, Marsyl Bulkool (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.) *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POSTIC, Marcel. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

RÓNAI, Paulo. *Dicionário universal nova fronteira de citações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: _____. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 119-148.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

O LEGADO TEÓRICO DOS ESCRITORES NORTE-AMERICANOS: LITERATURA, VERDADE E TRADIÇÃO NA CRÍTICA DOS SÉCULOS XIX E XX

Hudson dos Santos Barros (FAMA)
hsbrush@ig.com.br

1. *Considerações iniciais*

A formação da cultura literária norte-americana contém em sua gênese e desenvolvimento profícuas reflexões acerca do valor da literatura (e das artes de um modo geral) como instrumento de construção de verdades e modos de ser. Mais do que um objeto de veneração estética, a escrita literária é considerada, por inúmeros escritores ao longo dos anos, uma forma de manifestação da vida, um meio especial de elaboração da verdade. Do século XIX ao início do XX, alguns dos principais escritores norte-americanos teceram pensamentos sobre o papel da leitura, da tradição, da arte e do escritor na constituição de uma cultura de excelência. No século XIX, Emerson e Thoreau defendem a autonomia do indivíduo, destacando a relevância da incorporação de leituras das principais obras do legado filosófico, religioso e literário universal.

Na esteira do Realismo, Howells, Dreiser e Henry James produzem significativos *insights* sobre a seriedade e o poder testemunhal do texto literário. No início do século XX, Pound e Eliot, evocam a força de elucidação de uma poética de ruptura e incorporação da tradição literária. O que une esses escritores de contextos tão diversos é a apologia do vigor formativo da literatura. Esse vigor não implica uma atribuição dogmática desta, isto é, a visão da literatura como uma corroboração de saberes consensualmente aceitos e inquestionáveis; antes, o literário é compreendido como uma marca histórica capaz de promover (tanto no escritor quanto no leitor) uma percepção mais questionadora dos movimentos humanos.

Essas considerações iniciais iluminam o caminho a ser trilhado no presente estudo. A partir de textos teóricos dos escritores acima referidos, pretende-se discutir a importância da associação entre literatura, verdade e aprendizado na cultura literária norte-americana. Objetiva-se aqui demonstrar que o texto literário é considerado como uma ferramenta indispensável para a consolidação de valores de excelência. Além do

corpus artístico, os citados escritores possuem reflexões teóricas que focalizam a relação entre obra e autoconhecimento, entre literatura e compreensão de mundo. Nesse repertório crítico, o literário é entendido como uma fonte de inovações do modo de ser, como uma instância que une a criatividade desprendida e a seriedade da busca intelectual. Tal estudo permitirá a visualização de significativas contribuições de uma tradição que, embora não muito antiga, se constrói com base em uma autoconsciência do valor da criação estética em mundo desordenado pelas contradições humanas.

2. *O legado teórico dos escritores norte-americanos*

No ensaio *Arte*, Emerson (2005, p. 220) afirma que a alma, por ser evolutiva, jamais se repete totalmente e que, em todo ato, busca produzir o novo e o belo. Para o referido autor, toda atividade espiritual possui um impulso criativo; a criação seria uma forma de iluminação sublime que ensina a exprimir um sentido mais amplo através de símbolos. Para Emerson, o artista e sua obra distinguem-se por representar o desconhecido, o inevitável e o divino e se lançar além do tempo presente. A produção artística manifestaria a excelência da alma, gravaria de modo significativo um rastro expressivo na história e tornaria oportuna uma nova concepção da realidade. Conforme explica, o artista é um emissário do mundo, pois conduz o pensamento à plenitude exclusiva do objeto; a entrega do artista e percepção apurada deste transcendem os hábitos e incitam a aprendizagem autônoma. Diz ainda que a obra de arte é universalmente inteligível e dialoga com seu interlocutor, de forma a engendrar revelações significativas: “A arte deve estimular e demolir os muros da circunstância.” (*Ibidem*, p. 221)

Vale acrescentar que, embora o pensamento de Emerson esteja associado à noção de autonomia do pensamento em detrimento da aceitação passiva das leituras, o escritor não ignora a necessidade de um conhecimento crítico de textos seminais da história literária, filosófica e religiosa. No ensaio *Autoconfiança*, ele cita três nomes fundamentais dessas três tradições: Moisés, Platão e Milton (*Ibidem*, p. 54). Emerson executa uma reapropriação das ações e discursos desses personagens com o fito de arquitetar seus argumentos sobre o tema da originalidade e da autonomia do pensamento. O ponto fulcral da argumentação reside na atestação, por parte de Emerson, do mérito que esses três possuem em ter ignorado livros e tradições. Eis uma frutuosa contradição no discurso do

escritor norte-americano: em seu argumento, ele se refere à tradição para combater a aceitação passiva desta.

Ao citar os referidos nomes, Emerson reconhece implicitamente a importância do saber histórico e da influência exemplar dos antigos no tempo presente. Ao defender a originalidade, ele se pauta na alteridade e no vigor do legado epistemológico. Um outro exemplo disso está no início de *Autoconfiança*, quando Emerson não hesita em dizer: “Um dia desses li algumas poesias, muito originais e nem um pouco convencionais, de autoria de um renomado pintor. Independentemente do assunto, em poemas como esses, a alma sempre ouve um conselho.” (*Idem*) Essas palavras ilustram que, embora a verdade esteja na independência intelectual e na intimidade da intuição, a fruição do poético pode ser fonte de sabedoria. No exemplo em questão, o texto literário surge como inspiração e fundamento para a construção das próprias verdades. Por fim, cabe observar que é por meio de poemas que Emerson inicia seus ensaios, fato esse que confirma a importância do literário para a expansão do intelecto e na edificação da busca filosófica.

Em *Leituras*, de *Walden*, Thoreau afirma que o ser humano se torna imortal quando lida com a verdade. Segundo explica, os livros são “o tesouro do mundo e a digna herança das gerações e nações” (THOREAU, s.d., p. 16); são aqueles que instruem e amparam o leitor e o conduzem a observação da verdade da natureza e de seu destino. O escritor é considerado como membro de uma aristocracia natural e irresistível da sociedade, sendo capaz de ter mais influência sobre a humanidade do que reis ou imperadores (*Ibidem*, p. 68). O escritor é aquele que fala ao intelecto e ao coração da humanidade, é alguém cujas palavras despertam o pensamento para além das coisas fúteis. Thoreau alerta, contudo, que não é qualquer escrito que possibilita esse despertar. Conforme afirma, existe uma leitura voltada para a satisfação de mesquinha conveniência; trata-se de uma leitura superficial cujo resultado é o embotamento da visão, a estagnação da circulação vital e a degeneração de todas as faculdades intelectuais.

Existe outra leitura, entretanto, capaz de colocar o leitor em alerta, de perturbá-lo e direcioná-lo à sabedoria. Diz Thoreau: “Devemos ler o melhor da literatura e não ficar repetindo para sempre o bê-a-bá, sentados a vida inteira na primeira fila da sala de aula.” (*Ibidem*, p. 69) Afirma posteriormente: “Somos uma raça de acanhados homens-pássaros e em nossos voos intelectuais elevemo-nos pouco mais alto do que as colunas dos jornais diários” (*Ibidem*, p. 75). Observa-se que Thoreau defende

uma leitura mais reflexiva e significativa. Para ele, a literatura (principalmente os clássicos) é uma forma de ascensão intelectual e moral, é uma ferramenta de desvencilhamento da mediocridade do cotidiano. A leitura do texto literário, caracterizada pelo esforço e pela paciência, opõe-se à voracidade de leituras que não exigem habilidades intelectuais mais ousadas e que não auxiliam a construção da nobreza do homem sábio.

Tanto Emerson quanto Thoreau percebem o texto literário como uma sublime realização humana. Para eles, a criação artística evidencia a grandiosidade da alma humana, sua capacidade de transgredir a superficialidade do cotidiano e perpetuar o viço das mais altas capacidades intelectuais. O escritor é visto como uma pessoa que possui dons especiais, como um indivíduo iluminado que assume com coragem sua destreza e que logra captar a essência da vida. Sua entrega é considerada exemplo da glória; sua produção, uma manifestação da condição divina do ato de criar. Neste, autor e obra se tornariam sacros, uma vez que emanariam as possibilidades do natural em um mundo cercado pelas limitações da ignorância. A obra surge, assim, como uma nova forma de geração de comportamentos. Para os dois pensadores, a leitura de textos literários pode ser um modo de descoberta de si, descoberta essa que acontece no real aproveitamento da obra, isto é, em uma leitura que permite a revelação de quem nós somos através de um espírito interessado e autônomo.

Na segunda metade do século XIX, os escritores do Realismo defendem a prática de uma literatura crítica, de uma literatura que denuncia as contradições de uma sociedade encantada com a evolução industrial e econômica em detrimento à valoração moral. A ideia é que o texto literário é veículo da verdade dos fatos. No artigo *Novel-writing and novel-reading: an impersonal explanation*, Howells (2007, p. 915) diz que o escritor deve ser um homem honesto, isto é, deve ser um transmissor do *knowledge of life* (conhecimento da vida). Para Howells, a beleza do romance está em sua verdade, em sua exposição fidedigna dos fatos testemunhados. Tal pensamento também é defendido por Dreiser (2007, p. 927) no texto *True art speaks plainly*, quando este afirma que “The sum and substance of literary as well as social morality may be expressed in three words – tell the truth.” Segundo o autor, a literatura precisa ser uma voz de denúncia contra os resultados nefastos das condições sociais de seu tempo, contra os vícios da riqueza, da pobreza e da ignorância.

Para Dreiser, a literatura não pode mascarar a realidade, escondendo-se sob o véu do discurso da moralidade; antes, ela deve conduzir o

leitor ao entendimento de seu mundo, mesmo que para isso desafie as convenções morais e artísticas. Segundo afirma, a verdade é o que é, e a revelação daquilo que é visto (de forma honesta e sem subterfúgio) é a execução da verdade (*Idem*). Assim como Dreiser, James (2007, p. 918-920) defende a sinceridade do texto literário. Em *The art of fiction*, Henry James diz que o romance precisa se levar a sério; acrescenta que a única razão para a existência deste é representar a vida. Para o autor, a ficção não se opõe à moralidade, ao lazer e à educação; no entanto, a literatura não pode prescindir da experimentação, da curiosidade, da troca de visões e da comparação de pontos de vista. Ainda que realize uma apologia à lei da execução, isto é, da liberdade de escolha do artista e da inovação, James fundamenta a inovação ficcional no poder de registrar a verdade.

A construção do romance depende de um olhar apurado do escritor, da capacidade deste em convocar sua experiência e torná-la fonte de aprendizagem. Ao lado da aventura da possibilidade criativa, o escritor captura o ritmo estranho e irregular da vida e torna o texto literário uma forma de testemunho crítico da realidade.

Para os escritores realistas, ficção não é o oposto de verdade. Segundo afirmam, o texto literário é um misto de registro e recriação; na captura do real, a técnica e a busca pela inovação narrativa e linguística se unem ao estranhamento da descoberta de um mundo hostil e excludente. A liberdade de expressão da obra se liga à visualização da escravidão das relações humanas e desponta como um grito de alerta às mentes incautas. Imaginação e verdade constituem a peripécia do dizer, a tentativa de reunir o despercebido em signos verossímeis e ousados. Na obra, o escritor ousa, pois constrói um mundo a partir do mundo, elabora um conjunto de diálogos e relações inéditas que apontam as contradições de realidades não evidenciadas por completo. Lançada na história, a ficção assegura o caráter eterno do texto literário ao tornar patentes os paradoxos humanos.

No contexto de geração do modernismo norte-americano, no início do século XX, Pound e Eliot escrevem sobre o poder divinatório da poesia em um mundo de caos, fugacidade e impossibilidade. Em *Retrospect*, Pound (1965, p. 35) corrobora a importância de um fazer poético que reconhece a atuação da tradição nas obras de nomes como Goethe, Dante e Milton. Nesse artigo, além da defesa do ritmo e do uso de imagens significativas, o poeta atesta a necessidade de leitura de escritores da literatura universal para a produção do novo. Segundo Pound (*Ibidem*,

p. 33), o esforço do poeta consiste em descobrir o que já foi escrito e o que resta aos escritores de seu tempo realizar. Ele condena a imitação e diz que não se devem trilhar os mesmos caminhos que os antigos. Esse reconhecimento do débito em relação à tradição está associado ao amadurecimento resultante de um saber acumulado; isso significa que a formação do autêntico depende diretamente da leitura e da reelaboração do já conhecido. De acordo com Pound, esse amadurecimento exclui a convenção e o clichê; conforme explica, vida e arte, técnica e verdade são elementos primordiais para a criação de uma poética inovadora.

Eliot também entende a poesia como uma forma de revelação baseada na reconstrução da tradição. No artigo *Tradition and the individual talent*, Eliot (2007, p. 1581-1582) argumenta que pensar a tradição é uma questão essencial. Declara que ela não pode ser herdada, mas que é resultado de um trabalho intelectual. Para o referido escritor, essa busca envolve a percepção do *historical sense*, ou seja, da compreensão de que um poeta só pode gerar o novo reconhecendo seu lugar na história literária: “No poet, no artist of any art, has his complete meaning alone” (*Ibidem*, p. 1582). Eliot explica que o *historical sense* compele o escritor a não somente dialogar com sua própria geração, mas também com seus predecessores.

Com tal diálogo, a tessitura da nova obra alteraria toda a ordem constituída, formando-se, desse modo, um organismo de formas inauerais. A escrita literária torna-se possível, portanto, na aprendizagem eficiente do outro: a validação da nova verdade não elimina a conquista do saber histórico-literário, mas o lança em direções próprias, tanto no que se refere a aspectos estruturais quanto semânticos (*Ibidem*, p. 1583).

Para esses dois escritores, a relação entre o texto literário e a verdade exige o esforço de atualização dos temas e da experimentação linguística. Para tal, demanda a superação dos escritores consagrados de outrora. A leitura e a escrita literária despontam como um projeto de vida baseado na pesquisa estética, histórica e filosófica. Trata-se de um modo de vida que se afasta do automatismo imperceptível das massas alienadas; refere-se à concepção de uma existência que se recusa a se acomodar na ilusória sensação de bem-estar. Nessa intensa relação com o literário, os dois poetas convocam o leitor ao despertar que agride a passividade do cotidiano. No poema *The rest*, Pound (2007, p.1481) escreve sobre a competência diferenciada dos poetas. Estes são vistos como pessoas com uma percepção atenta da realidade, como amantes da beleza, por fim,

como indivíduos capazes de proferir verdades não compreendidas pela maioria.

No entanto, ainda que possuam tal destreza, eles são silenciados pelo descrédito: “You of finer sense, / Broken against false knowledge, / You who can know at first hand, / Hated, shut in, / mistrusted.” (*Idem*) Na poesia *A canção de amor de J. Alfred Prufrock*, Eliot retrata um homem de meia-idade envolto na mediocridade de um cotidiano que impossibilita a expansão reflexiva. Trata-se de um homem hesitante, que confessa sua futilidade e inépcia na procura de um sentido maior para sua vida:

Respeitoso, contente de ser útil,
político, prudente e meticuloso;
Cheio de máximas e aforismos, mas algo obtuso;
Às vezes, de fato, quase ridículo
quase o Idiota, às vezes.

(ELIOT, 2006, p. 69-74)

Esse poema se pauta na distinção entre aqueles que aproveitam com intensidade o tempo através do esforço intelectual e aqueles que se acomodam na banalidade e se permitem subjugar pelo pragmatismo. Pode-se ver, portanto, que tanto Pound e Eliot diferenciam entre os que estão despertos à experiência que maximiza as potencialidades do ser e à experiência que restringe as escolhas ao automatismo. No citado poema, Pound assim o faz de forma explícita na distinção entre os poetas e aqueles que desprezam a verdade. Já Eliot traça essa separação do modo implícito ao retratar um homem entregue ao imediatismo dos sentidos. Os dois poemas demonstram que a relação do indivíduo com a verdade demanda uma postura engajada. Eles sinalizam também uma provocativa concepção dos dois poetas (presente em outros poemas e em textos teóricos): conduzir o leitor, através do poético, a um envolvimento ativo com um autoconhecimento significativo.

Conforme se pode notar, alguns dos principais nomes da história literária norte-americana contribuíram significativamente na validação da importância da literatura para a formação da cultura e para a aprendizagem pessoal. Cunliffe explica que, desde o século XVIII, havia uma preocupação com a criação de uma tradição literária nos Estados Unidos cujo objetivo era romper os laços de submissão cultural com a Inglaterra. A literatura norte-americana estava desprovida de temas locais e escritores consagrados; além disso, as obras inglesas tinham grande circulação no país, de modo que muitos livros chegavam a ser pirateados.

A nova república, portanto, erguida após a independência de 1776, demandava uma autonomia cultural imprescindível à identidade da nação: “a independência política não trouxera independência cultural, e a primeira provocava um clamor em prol da segunda.” (CUNLIFFE, s.d., p. 54) Mais à frente, afirma Cunliffe: “Tais eram algumas das perplexidades da literatura americana durante os primeiros anos da nova república. Contra elas deve ser colocada a grande fé americana na melhoria, fé que iluminava o escritor e o especulador de terrenos, sem distinção.” (*Idem*) Já de acordo com os escritores comentados neste estudo, para o campo da formação cultural, a literatura é vista como uma herança histórica que transcende sua época e se incorpora no imenso legado artístico universal. Herança essa que é capaz de nutrir a alma de contínuas gerações e promover a construção de novas possibilidades de escrita e de pensamento.

O literário é considerado um “artefato” de valor da sociedade, uma presença que se atualiza as questões humanas através de leituras compromissadas com a construção de novas vias reflexivas. A aquisição desse saber associa-se a um esforço de aprendizagem, a uma dedicação que exige um afastamento do pragmatismo cotidiano. Esse esforço não implica somente a memorização, tampouco uma interpretação circunscrita às fronteiras do textual; antes, ele demanda uma expansão crítica, isto é, o diálogo entre o novo saber e o anterior, de sorte que tal confrontação permita relacionar a experiência interpretativa e o desvelar das conjunturas humanas. Nessa confrontação, o real não se apresenta apenas como um fenômeno circunscrito à percepção sensorial; antes, ele se desnuda como uma fonte de possibilidades hermenêuticas, ou seja, como um saber permanentemente destinado à reavaliação e à modificação¹¹⁸.

Para os escritores destacados, a literatura é um instrumento de amadurecimento da visão de mundo. Os textos analisados demonstram que a relação entre sujeito e texto literário liga-se à constituição de um modo de vida baseado na autonomia intelectual, na leitura aprimorada e na compreensão crítica da realidade. Para que isso aconteça, no entanto, torna-se indispensável o entendimento de que a literatura deve ser levada a sério, de que ela é uma ferramenta de reelaboração intelectual e ética.

¹¹⁸ Vale acrescentar que, nos séculos seguintes, essa rígida dicotomia entre a nova nação e a Europa iria ser atenuada e/ou desaparecer nas vozes de escritores como Henry James, Eliot e Pound. A literatura norte-americana seria vista então como uma imprescindível fonte de contribuição para a literatura universal.

Em outras palavras, a leitura do texto literário relaciona-se ao exercício de autoconhecimento e à instigação da curiosidade epistemológica. Nesse exercício, o indivíduo se projeta à concretização das potencialidades do ser. O saber, mais do que um conjunto de informações, transforma-se em um instrumento eficaz de tomada de decisões. As verdades testemunhadas pela literatura constituem um arcabouço capaz de despertar no leitor novas atitudes frente aos paradoxos das relações humanas, tornam-se uma referência na elucidação do próprio, um fundamento de reestruturação das verdades individuais. Portanto, no literário, a criação artística e a verdade não são excludentes, mas possibilitam a irrupção de conhecimentos significativos.

3. *Considerações finais*

Por fim, foi observado que, desde sua origem, a literatura norte-americana contou com escritores que reconhecem a indispensabilidade da relação entre a arte, a verdade e a tradição. Tais escritores, além de terem contribuído com um legado que hoje é considerado como parte de um relevante *corpus* literário, colaboraram na instauração de um repertório teórico que ratifica o vigor da aprendizagem literária (e de sua produção) na representação e no entendimento dos paradoxos da existência. Essa aprendizagem exige o reconhecimento do ser humano como um ser histórico que necessita da alteridade para a construção de si.

A concepção veiculada por esses escritores de diferentes épocas e ideias é que o indivíduo não é apenas parte de seu mundo contemporâneo, mas também um ente imerso na grandiosa sociedade universal. Por tal razão, a descoberta de si e do outro perpassa a leitura de textos que, com valiosa qualidade estética, testemunharam, ao longo dos anos, entrelaçamentos de ações humanas que atestam que a diferença apenas se possibilita na compreensão do que existe de compartilhado entre homens e mulheres de todos os tempos. Daí a ênfase conferida à tradição literária (artística) como fonte de pesquisa para a apreensão dessas verdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYM, Nina et alii. *The Norton Anthology of American Literature*. Vol. A, B, C, D, E. 7. ed. New York: W.W. Norton & Company, 2007.

CUNLIFFE, Marcus. *A literatura dos Estados Unidos*. São Paulo: Revista Branca, s.d.

DREISER, Theodore. True art speaks plainly. In: BAYM, Nina et alii. *The Norton Anthology of American Literature*. Vol. C. 7. ed. New York: W.W. Norton & Company, 2007.

EMERSON, Ralph Waldo. Arte. In: _____. *Ensaaios*. Trad.: Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ELIOT, T. S. Tradition and the individual talent. In: BAYM, Nina et alii. *The Norton Anthology of American Literature*. Vol. D. 7. ed. New York: W.W. Norton & Company, 2007.

_____. A canção de amor de J. Alfred Prufrock. In: _____. *Poesia*. Trad.: e notas: Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

HOWELLS, William Dean. Novel-writing and novel-reading: an impersonal explanation. In: BAYM, Nina et alii. *The Norton Anthology of American Literature*. Vol. C. 7. ed. New York: W.W. Norton & Company, 2007.

JAMES, Henry. The art of fiction. In: BAYM, Nina et alii. *The Norton Anthology of American Literature*. Vol. C. 7. ed. New York: W.W. Norton & Company, 2007.

POUND, Ezra. A retrospect. In: SCULLY, James. *Modern Poetics*. New York: McGraw-Hill Book, 1965.

_____. The rest. In: BAYM, Nina et alii. *The Norton Anthology of American Literature*. Vol. D. 7. ed. New York: W.W. Norton & Company, 2007.

SCULLY, James (Org.). *Modern Poetics*. New York: McGraw-Hill Book, 1965.

THOREAU, Henry Davidem *A desobediência civil*. Trad. Sergio Karam. São Paulo: L&PM Pocket, s.d.

**SÊNECA,
REMENTE E DESTINATÁRIO DAS CARTAS A LUCÍLIO**

Rodrigo Jorge (UFF / FCRB)
rodrigorjrn@gmail.com

Última e uma das mais importantes obras de Sêneca, o filósofo, as *Cartas a Lucílio* revelam bem mais do que a maturidade moral e intelectual do pensador cordovês. Em suas páginas, acompanhamos também sua destreza com os recursos compositivos da linguagem na construção de um pensamento indissociável da vida comum, produto do diálogo e da reflexão que o campo epistolográfico enseja. Para dar continuidade às considerações sobre o objeto desta apresentação, permitam-me acrescentar à minha exposição um elemento curioso, para não dizer cômico, que, em vez de comprometer a explicação sobre o tema abordado, acaba oferecendo acidentalmente outro instrumento de reflexão. No site do evento, o resumo desta comunicação foi publicado com erro em uma das palavras. No trecho “por meio de ‘lições escritas’, Sêneca exercita-se a si próprio”, o verbo “exercita-se” ficou “excita-se”. Não pude deixar de achar graça do capricho manifestado neste acidente. A redundância “a si próprio” foi intencional, com o fim de destacar a reversibilidade funcional do missivista, que, ora é remetente, ora, destinatário de si mesmo. O verbo excitar, sinônimo de estimular, atizar, etimologicamente quer dizer “chamar para fora, fazer sair, despertar”. Ora, a carta exige do missivista um “fazer sair” diferente de outras escritas de si, como o diário íntimo e os *hypomnemata*, espécie de fichário de anotações, do qual Sêneca, inclusive, se valeu. A escrita de uma carta é a elaboração da leitura que se espera do outro a respeito de quem escreve; e quando este outro, além de terceiro, é também o próprio autor da carta, o “excitar-se”, o “fazer sair”, é convertido em “exercitar-se”, prática regular, ação concreta, que possui necessariamente um fim, no caso de Sêneca, o aprimoramento do espírito. Por isso, leitura e escrita do outro e de si mesmo são condições simultâneas no gênero epistolográfico. Sobre estas duas ações, afirma Sêneca, na carta 84:

Não devemos limitar-nos nem só à escrita, nem só à leitura: uma diminui-nos as forças, esgota-nos (estou-me referindo ao trabalho da escrita), a outra nos amolece e embota-nos a energia. Devemos alternar ambas as atividades, equilibrá-las, para que a pena venha a dar forma às ideias coligidas das leituras. Como soe dizer-se, devemos imitar as abelhas que deambulam pelas flores, escolhendo as mais apropriadas ao fabrico do mel, e depois trabalham o material recolhido, distribuem-no pelos favos e, nas palavras do nosso Vergí-

lio, “o líquido mel acumulam, e fazem inchar os alvéolos de doce néctar”. (2009, p. 380)

Lançando mão de um recurso figurativo da linguagem, Sêneca admite ao seu destinatário, Lucílio, a importância da confluência das duas ações, escrita e leitura, na compleição das ideias. Não satisfeito com a metáfora, o missivista insere outro elemento para rematar de forma ainda mais consistente a sustentação construída, que é a citação do poeta Virgílio como figura de autoridade. Mas não apenas com esta função, Sêneca aproveita para expor também suas leituras, ou mesmo para retomá-las. Por isso, a escrita de uma carta, para Sêneca, envolve não apenas a ação de ler, mas também de reler, o que implica num processo de escolhas que aperfeiçoam os correspondentes.

Portanto, a epistolografia exerce para os correspondentes uma função pedagógica, extraindo tanto das leituras pessoais quanto da matéria bruta do cotidiano os elementos necessários para conceber uma doutrinação própria, em que se pesem, claro, questões universais. Na carta 7, por exemplo, Sêneca começa com uma pergunta retórica, recurso comum nas demais: “Queres saber a coisa que com maior empenho deves evitar? A multidão! Ainda não estás em estado de frequentá-la em segurança.” (*ibidem*, p.14). O tom dado aqui é do mestre diante do aluno, que orienta e avalia as condições deste para determinado evento. Lucílio não recebe um pedido, mas uma lição ordenada que se confirma no estabelecimento de estar ou não estar apto àquela situação. A carta inicia-se de forma unidirecional, deixando evidentes os papéis exercidos pelos dois, “um homem de idade e já retirado” e “outro que ainda exerce importantes funções públicas” (FOUCAULT, 2006, p. 146). Pouco a pouco, o remetente desenvolve sua reflexão em torno do ponto lançado no início da carta até chegar na lição que efetivamente quer passar ao discípulo:

Refugia-te em ti próprio quanto puderes; dá-te com aqueles que te possam tornar melhor, convive com aqueles que tu possas tornar melhores. Há que usar de reciprocidade: enquanto se ensina aprende-se também. Por vão desejo de tornares conhecido o teu talento não deves misturar-te com o público a ponto de desejares fazer leituras ou participar em debates. Aconselhar-te-ia a fazê-lo se tivesses mercadoria adequada a esta gente; mas entre ela não há quem pudesse entender-te. É possível que casualmente apareça um ou outro cuja formação e educação te devas encarregar até o elevares ao teu nível. “Mas então, em proveito de quem estudei eu?” Não tenhas receio: se tiveres estudado em teu proveito não terás perdido tempo. (SÊNeca, 2009, p. 17)

Apesar de estar voltada para o destinatário, por meio de exortações e conselhos, Sêneca apresenta, ao mesmo tempo, a ética de sua formação. Fala a partir de sua experiência; ele mesmo, desta vez, é a figura

de autoridade. A carta torna-se superfície espelhada, permite, assim, ao remetente, que possa enxergar a si mesmo a partir de pontos impossíveis de serem percebidos sem o “sair para fora”. A “reciprocidade” citada na carta a Lucílio refere-se também à própria missão do pensador cordovês, reiterada nas lições ao discípulo. Escrever uma carta é também uma forma de manter-se atualizado e bem condicionado, por meio da revisão dos juízos e comportamentos ao longo da vida. Transmitir é retransmitir ao emissor, tanto no momento em que este envia quanto naquele em que o receptor recolhe. Mas aquilo que é enviado, quando retorna, em cada um destes dois momentos, ressurge com uma nova aparência, em vez de coisa, *espécie de coisa*, pois atua como imagem produzida pelo sujeito, um “ser especial”, na concepção de Giorgio Agamben.

A imagem é um ser cuja essência consiste em ser uma espécie, uma visibilidade ou uma aparência. Especial é o ser cuja essência coincide com seu dar-se a ver, com sua espécie. [...] A espécie de cada coisa é sua visibilidade, a sua pura inteligibilidade. Especial é o ser que coincide com o fato de se tornar visível, com a própria revelação. [...] Na imagem, ser e desejar, existência e esforço coincidem perfeitamente. Amar outro ser significa: desejar a sua espécie, ou seja, o desejo com que ele deseja perseverar no seu ser. (2007, p. 52-53)

Na carta, o ser então se revela, não em sua dimensão ontológica, mas em sua espécie, naquilo que se vê e lê, reconfigurando sua constituição num *ad aeternum* vir a ser. A coincidência entre “existência e esforço”, apontada por Agamben no ser especial, assume nas *Cartas a Lucílio* importância capital. Para Sêneca, são estas duas condições indissociáveis para o aprimoramento individual. Portanto, a carta também é espaço para treinamento de si próprio contra situações inevitáveis da existência, como a perda de um ente querido. Na carta 99, por exemplo, Sêneca envia a Lucílio cópia de longa correspondência enviada a Marulo, que acabara de perder um filho:

Dirijo-te esta carta não porque tu esperes de mim um consolo já tão tardio (sei muito bem que tu já decidiste o que havias de ler ou não), mas sim para te censurar por, embora por pouco tempo, teres andado alheado de ti mesmo; e também para te aconselhar a que, de futuro, ganhes mais coragem contra a fortuna e consideres os seus golpes não apenas como possíveis, mas como inevitáveis e contínuos. (2009, p. 548)

É preciso estar preparado para as adversidades inerentes à existência, para isso, o estoicismo, do qual Sêneca foi um dos grandes expoentes em sua fase tardia, é fundamental. O filósofo não se exime de censurar seus aconselhados, principalmente quando estes assumem posturas pusilânicas e se desviam da vida em seus aspectos mais concretos. Vi-

ver, para Sêneca, não deve ser é fuga, mas enfrentamento, exercício e participação. Participar não apenas em seu cargo ou função, mas também compartilhar, restituir, atuar em condições de igualdade naquilo que a vida nivela todos os seres humanos. As cartas de Sêneca a Lucílio, por vezes, tomam direções distintas da usual, o destinatário serve também como “conselheiro” do remetente. Segundo Foucault:

[...] à medida que progride, aquele que é orientado vai-se tornando cada vez mais capaz de, por seu turno, dar conselhos, exortar e consolar aquele que tomou a iniciativa de auxiliá-lo: o sentido único da direção não se mantém por muito tempo, ela serve de quadro a trocas que a levam a tornar-se mais igualitária. (2006, p.148)

O giro das funções epistolográficas amplia o espaço enunciativo e permite ao sujeito da enunciação apropriar-se do discurso do outro. Na carta 34, Sêneca exige a contrapartida de Lucílio, que passa a assumir, a partir do giro estabelecido pelo discurso do remetente, uma posição de responsabilidade sobre os ensinamentos dados pelo mestre, de quem é também sua criatura: “Tu estás ligado a mim, és obra minha. Quando eu vi a natureza do teu carácter, deitei-te a mão, aconselhei-te, estimulei-te, e não te deixei avançar com lentidão, fiz-te de imediato ir para frente.” (2009, p. 126). Na carta seguinte, o missivista então, depois de relacionar anteriormente a participação instrutiva na formação do discípulo, é mais direto no pedido de restituição, ao mesmo tempo em que evidencia a envergadura do giro entre funções:

Ao incitar-te insistentemente ao estudo da filosofia estou trabalhando em meu proveito: é que eu pretendo ter um amigo, e não poderei consegui-lo se tu não continuares a cultivar-te como tens feito. Neste momento, tens estima por mim, mas ainda não és meu amigo. “Que dizes? Então uma coisa não implica a outra?” Não, são mesmo coisas muito diferentes, porque, se a amizade é sempre proveitosa, o amor pode ser nocivo. Se outra razão não houver, continua a progredir pelo menos para aprenderes a amar. Apressa-te, pois, enquanto podes ser-me proveitoso, não vá a tua aprendizagem redundar em benefício de outro qualquer! [...] Aqueles a quem amamos, mesmo quando ausentes são uma fonte de alegria para nós, se bem que ligeira e evanescente. A vista, a presença, a conversa de viva voz têm algo de prazer, sobretudo se não vemos apenas quem queremos, mas ainda como o queremos. (*ibidem*, p.126-127)

Ver não apenas o outro, mas algo de si impresso no outro, como o ser especial de Agamben que, em sua existência e esforço, buscam o si além de si, que se perpetua no outro, e nos demais outros que porventura surjam, certamente surgirão. Escrever uma carta é levar um pouco de si mesmo para além dos limites que a própria existência nos impõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. O ser especial. In: _____. *Profanações*. Trad.: Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 51-54.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad.: Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Vega, 2006.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. Trad.: J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SOU GAY: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DA EXPERIÊNCIA DO “SAIR DO ARMÁRIO”¹¹⁹

Michael Luiz de Freitas (UERJ)
mykaelluyz@gmail.com

1. Introdução

O trabalho descrito aqui objetiva investigar como os homossexuais do sexo masculino representam a experiência de assumir sua orientação sexual ou “sair do armário”, como é dito popularmente, através de um depoimento sobre experiência pessoal.

Para tanto, esse estudo encontra auxílio nas contribuições da linguística sistêmico-funcional (LSF), especificamente, no sistema de transitividade. Tal sistema tem a ver com a metafunção ideacional, que mapeia representação das ideias, da experiência humana. A descrição do sistema e a análise do discurso em questão estão fundamentadas nas contribuições de Halliday e Mathiessen (2004), Eggins (2004), Thompson (2004), Cunha e Souza (2007) e Fuzer e Cabral (2010).

O interesse de estudar depoimento autobiográfico da comunidade *gay* se deu ao fato da construção de identidade subjacente à narrativa. A autobiografia é geralmente considerada com uma arte do retrospecto que faz parte da nossa experiência em curso, criando e compartilhando uma identidade. Para tal comunidade, um exemplo saliente que constrói um discurso identitário são as histórias do “sair do armário”, isto é, afirmar publicamente a identidade *gay*.

Em diversas áreas do conhecimento, muito tem se discutido sobre a experiência de assumir uma identidade homossexual. Especificamente, na área dos estudos linguísticos, tem-se o trabalho de Balocco (2005), que utiliza depoimentos de lésbicas publicados em uma revista de grande circulação a fim de configurar tais histórias como um gênero representacional da comunidade lésbica. Embora, o estudo de Balocco (2005) trabalhe com depoimentos sobre experiência de assumir uma identidade sexual, essa pesquisa se restringe ao um determinado grupo da comunidade

¹¹⁹ Trabalho de aproveitamento solicitado pela Profa. Dra. Magda Bahia Schlee, apresentado como exigência da disciplina “Princípios Básicos da Linguística Sistêmico-Funcional”.

homossexual (lésbica) e não se preocupa mapear as representações de tal grupo em relação à experiência do “sair do armário”. Por isso, faz-se necessário um estudo que mapeie tais representações. Para tal, utilizar-se-ão histórias contadas da comunidade homossexual do sexo masculino.

Por se tratar de um depoimento sobre experiência pessoal, a presente pesquisa parte da hipótese de que os processos verbais do subsistema de transitividade, desenvolvidos pela linguística sistêmico-funcional são os mais apropriados para mapear as representações da experiência em questão.

Estruturalmente, o artigo inicia apresentando uma breve explanação do gênero depoimento sobre a temática assumir-se *gay*. Com base da (LSF), o artigo prossegue com uma breve definição do que é língua e suas metafunções e a descrição do sistema de transitividade. Em seguida, apresenta a metodologia e o item selecionado para análise. Depois, segue com a análise e discussão dos resultados. E por fim, o artigo chega as suas conclusões preliminares.

2. *Gênero em análise*

Conforme mencionado na introdução, o gênero textual em análise é o Depoimento, especificamente sobre a temática assumir a identidade sexual *gay*, originado do inglês como *Coming Out Story*. De acordo com King e Summer (2004, p. 279) depoimentos dessa natureza representam um marco importante na história pessoal dos homossexuais. Eles podem ser entendidos como uma memória pessoal significativa desse grupo, assumindo sua emergente identidade sexual em forma de narrativa. Segundo Balocco (2005, p. 77), as histórias de *Coming out* se assemelham à “autobiografia”, por conter uma identidade entre o narrador, autor e personagem. Essa história tem como papel compartilhar experiência ou defender uma causa. Para Balocco (*op. cit.*), uma história desse gênero, não apenas conta uma experiência, mas também, realiza na fala uma identidade pública para o sujeito homoerótico. Estruturalmente, essas histórias apresentam elementos básicos da narrativa: pessoas, tempo e espaço e sequências de fatos. Como são narrativas pessoais, predominam verbos e pronomes na 1ª pessoa; verbos no pretérito perfeito e presente do indicativo.

3. *Linguística sistêmico-funcional (LSF)*

A linguística sistêmico-funcional (doravante LSF), desenvolvida por Halliday e colaboradores, caracteriza-se por ser uma teoria de língua enquanto escolha realizada pelo uso linguístico. Sumariamente, a LSF se atém em compreender e descrever a linguagem em contexto de uso como um sistema de comunicação humana. Assim, esse modelo se opõe aos estudos formais de cunho mentalista, se interessando no uso da língua como forma de interação entre os falantes (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 19).

Dentro desta perspectiva, qualquer realização linguística está sempre condicionada a três tipos de metafunções: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Essas metafunções se referem às manifestações das funções que estão inerentes a todos os usos da língua, tais como: representar o meio, estabelecer relações com os outros e organizar a informação, respectivamente. Vale ressaltar que todas as instâncias da linguagem abarcam as três metafunções simultaneamente.

A metafunção *textual* está relacionada ao fluxo de informação e organiza a textualização através do sistema temático, a qual permite organizar o nosso significado ideacional e interpessoal, isto é, a nossa mensagem, num todo linear e coerente. Já a metafunção *interpessoal* compreende o papel de representar as interações e construções de significados interpessoais com seus interlocutores mediante o sistema de modo. E, por fim, a metafunção *ideacional* corresponde às representações/construções dos significados de nossa experiência de mundo, seja esta real, exterior a nós, seja esta da nossa própria consciência, interno a nós próprios, representado pelo sistema de transitividade, a ser tratado a seguir.

Com o propósito de examinar as representações sobre o processo do “sair do armário” (*Coming Out*) dos homossexuais, contempla-se o sistema de transitividade da metafunção ideacional por prover uma ferramenta analítica apropriada para tal objetivo.

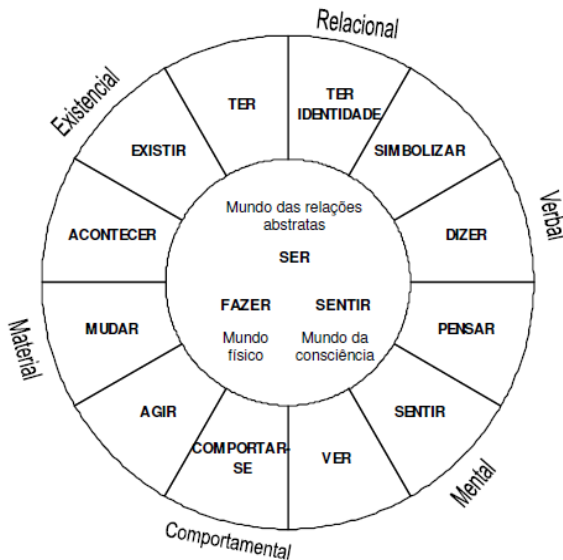
4. *Transitividade*

De acordo com Cunha & Souza (2007, p. 27), a transitividade consiste em um sistema gramatical ligado à metafunção ideacional, que está associada à representação das ideias, da experiência humana. Tal sistema se responsabiliza em materializar um fluxo de eventos ou aconte-

cimentos através dos tipos de processos (verbos) com cada tipo se adequando a uma fatia da realidade.

Segundo Thompson (2004, p. 88-89), o termo transitividade sempre fora associado a uma forma de distinguir o verbo em relação ao seu objeto dentro da gramática tradicional. Entretanto, numa perspectiva sistêmico-funcional, esse sistema opera uma análise linguística em cima de uma oração como um todo, não se limitando ao verbo e seu complemento. Assim, todos os elementos dentro de uma determinada realização linguística passam a ser considerados e são classificados como: processos, participantes e circunstâncias.

O **quadro 1** abaixo ilustra melhor esse arranjo.



Quadro 1. Gramática da experiência baseado em Freitas (2008)

O conceito dessas classificações são categorias semânticas que explanam de modo mais geral como os fenômenos de nossas experiências do mundo são construídos na estrutura linguística (FUZER & CABRAL, 2010, p. 27). As circunstâncias são materializadas pelos grupos adverbiais que indicam, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que a ação se desenrola. Já os participantes são marcados pelos grupos nominais e se referem às entidades como pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados, os quais levam a ocorrência do processo

ou são afetadas por ele. Quanto ao processo, ele é núcleo da oração dentro de uma perspectiva ideacional, tipicamente expresso pelos grupos verbais, que indicam a experiência se desdobrando através do tempo.

Halliday e Mathiessen (2004) apresentam seis tipos de processos que compõem o sistema de transitividade para a língua inglesa: material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial. Os autores ainda ressaltam que os três primeiros processos são os principais dentro do sistema, enquanto os três últimos estão alocados entre as fronteiras dos processos principais. O processo comportamental se encontra entre o processo material e mental, ao passo que o processo verbal se aloca entre o processo mental e relacional, e o processo existencial fica entre o processo material e relacional.

Halliday & Mathiessen (*op. cit.*) configura um espaço semiótico arredondado com os processos entrelaçados em si por conta do princípio da indeterminação sistêmica. Esse princípio se fundamenta nas interpretações multifacetadas que um determinado processo pode gerar de acordo com o seu contexto de uso. Assim, um mesmo texto pode oferecer modelos alternativos de análise diversificada, isto é, o verbo que, num contexto, aparece representado por um determinado processo, em outro pode ser interpretado de outra forma. Por isso que se considera transitividade com um sistema, pois, como qualquer outro sistema, constrói-se uma rede de escolhas em um espaço semiótico contínuo, que disponibiliza categorizações que se opõem entre si.

Sabendo que o sistema de transitividade é composto de seis tipos de processos operados alternativamente na análise linguística, vejamos o significado de cada um e seus respectivos participantes, iniciando pelos processos primários (material, mental e relacional) e encerrando pelos secundários (verbal, comportamental e existencial).

De acordo com Eggins (2004, p. 215), os processos materiais são aqueles que envolvem entidades que fazem alguma coisa, executam alguma ação, isto é, processos do fazer. Uma boa tática de identificar esse tipo de processo é realizando a seguinte pergunta: “O que X fez?”. Por exemplo, “O que Diana fez?” “Diana foi para Gênova.” (EGGINS, *op. cit.*)

Como os processos materiais descrevem alguma atividade, qualquer ação envolve atores ou participantes. Essa categoria semântica apresenta os principais participantes: ator e meta. O primeiro se refere à entidade que executa a ação, ao passo que o segundo é aquele para quem a

ação se direciona. O ator é tipicamente o sujeito representado por um grupo nominal, enquanto a meta, pela gramática tradicional, é tratada como o objeto direto (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004; EGGINS 2004), como no exemplo retirado dali:

O leão	pegou	o turista
Ator	Pr. Material	Meta

Além do ator e da meta, outros participantes podem estar envolvidos no processo material, como: escopo, beneficiário e atributo. Segundo Eggins (2004, p. 218) o escopo se caracteriza por ser o participante menos independente que especifica uma das duas coisas: “ou é uma reafirmação ou continuação do próprio processo ou expressa uma extensão do processo”.¹²⁰ Em outras palavras, considera-se escopo colocações verbais que podem ser substituídas por um verbo ou são aqueles participantes que constrói o domínio em que o processo se desenrola.

Veja os dois exemplos de Thompson (2004, p. 107):

Nós	Pagamos	£25
Ator	Pr. Material	Escopo

Eu	Faço	Trabalho de servente	Nessa casa
Ator	Pr. Material	Escopo	Circunstância

Observa-se no primeiro exemplo que o valor (£25) corresponde ao domínio que o processo se desenrola, não afetando a performance do processo. O participante considerado como extensão do processo é denominado escopo-entidade, um elemento especificando um aspecto do processo, como adverbial (THOMPSON, 2004, p. 107). Já o segundo exemplo é visto que o processo material e o escopo podem ser substituídos por um verbo do tipo: “trabalho como”. Denomina-se esse participante como escopo-processo, pois o grupo nominal que sucede o processo é o que preenche o sentido global do verbo.

O participante beneficiário pode ser apresentado como receptor ou cliente. Considera-se beneficiário receptor aquele que recebe algum bem material, ao passo que o beneficiário cliente recebe algum serviço.

¹²⁰ Tradução livre: “either it is a restatement or continuation of the process or it expresses the extent or ‘range’ of the process” (EGGINS, 2004, p. 218).

Os exemplos de Fuzer e Cabral (2010, p. 39-40), abaixo, mostram melhor compreensão:

Eu	dei	ao meu amor	um anel
Ator	Pr. Material	Recebedor	Meta

O bom pai	Construiu	para seus filhos	um futuro tranquilo
Ator	Pr. Material	Cliente	Meta

O participante atributo é entendido como aquele elemento que constrói estado qualitativo do ator ou da meta depois que o processo está completo. Fazendo uma comparação com a gramática tradicional, o atributo corresponde ao predicativo do sujeito ou do objeto, como nos exemplos de Fuzer e Cabral (2010, p. 40) abaixo:

O bebê havia nascido morto
O governo paraguaio considerou insuficientes as propostas apresentadas até o momento pelo governo brasileiro.

O segundo processo, o mental, está presente em orações relacionadas à experiência de mundo da nossa própria consciência, isto é, ele codifica os significados de pensar e sentir (EGGINS, 2004, p. 225). Halliday e Mathiessen (2004) dividem “orações mentais” em quatro tipos: perceptivas, cognitivas, afetivas e desiderativas.

As “orações mentais perceptivas” correspondem às percepções dos fenômenos do mundo com base nos cinco sentidos: visão, olfato, gustação, audição e tato (FUZER & CABRAL, 2010, p. 51). Elas estão representadas por verbos como: cheirar, compreender, ouvir, reparar, entre outros. Já as “orações mentais cognitivas” remetem ao sentido de conhecimento a determinado fenômeno, marcado por verbos como: saber pensar, achar, acreditar dentre outros. As “orações mentais afetivas” se referem às avaliações realizadas acerca de um fenômeno, isto é, expressam afeição a algo. Elas são marcadas por verbos como: amar, gostar, adorar, etc. E, por último, “as orações mentais desiderativas”, as quais correspondem aos desejos, à vontade, ao interesse de algo, materializadas pelos verbos: desejar, almejar, recusar, rejeitar, etc. O **quadro 2** abaixo exemplifica melhor os quatro tipos de oração mental:

Orações perceptivas	Eu sinto cheiro de rosas.
Orações cognitivas	Lula não sabia de nada
Orações afetivas	Eu gosto muito de Robinho e Elano
Orações desiderativas	Eu desejo sorte ao novo presidente

Quadro 2. Tipos de oração mental adaptado de Fuzer e Cabral (2010, p. 51-52)

Os participantes do processo mental se classificam em experienciador e fenômeno. O primeiro é o participante consciente que experimenta o sentir, ao passo que o segundo se refere ao fato que é sentido. Thompson (2004, p. 93) destaca que os processos mentais sempre envolvem um participante humano que tem o papel de experienciador. Mesmo sendo um participante inanimado representando um processo mental, ele carrega um grau de humanização no envolvimento do processo. Eggins (2004, p. 227-228) categoriza o participante fenômeno em dois tipos: ato e fato. estruturalmente o fenômeno/ato sucede o processo mental com um grupo nominal, enquanto o fenômeno/fato é introduzido pelo pronome relativo “que”.

O processo relacional corresponde às varias formas de “ser” expressado nas orações que servem para caracterizar e identificar duas entidades do mundo. Segundo Thompson (2004, p. 96) ele pode ser classificado em processo relacional atributivo ou identificativo. O primeiro é aquele que atribui uma qualidade a alguma entidade expresso pelo verbo ser ou por sinônimos. Já o segundo prioriza identificar uma identidade em termos de outra. Repara-se nos exemplos de Fuzer e Cabral (2010, p. 71 e 73) abaixo que *triste* é uma qualidade à entidade Lula, tendo como participantes o portador (Lula) e o atributo (triste). Já o grupo nominal *o presidente do Brasil* é o que identifica a entidade Lula, tendo como participantes o identificador (grupo nominal) e o identificado (Lula).

Processo relacional Atributivo	Lula ficou triste .
Processo relacional Identificativo	Lula é o Presidente do Brasil .

Uma forma de distinguir os dois tipos básicos do processo relacional é pelo teste da reversibilidade. As orações atributivas não são geralmente reversíveis semanticamente, isto é, não é possível inverter os papéis dos participantes sem alterar o sentido. Além disso, os identificadores das orações identificativas são introduzidos pelos artigos definidos: “o, a, os e as”.

O primeiro processo de natureza secundária são as “orações verbais”, as quais se referem aos verbos que expressam as várias formas de dizer, como: contar, falar, dizer, perguntar entre outros. De acordo com Eggins (2004, p. 235), um processo verbal contém três tipos de participantes: dizente, receptor e verbiagem. O primeiro corresponde ao participante responsável pelo processo verbal, incluindo até mesmo os seres inanimados; já o segundo é aquele para quem o processo verbal é direcionado: o beneficiário da mensagem; e o último se refere à mensagem que está sendo transmitida.

O segundo processo secundário são as “orações comportamentais”, as quais correspondem aos verbos que constroem comportamentos humanos, incluindo atividades psicológicas como ouvir e assistir, atividades fisiológicas como respirar, dormir, e verbais como conversar, focar (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 60). Em suma, são verbos que envolvem processos materiais e mentais simultaneamente, ou seja, são, em parte, ação, em parte sentir. Segundo Eggins (2004, p. 233), a maioria dos processos comportamentais tem apenas um participante consciente, intitulado comportante, ou seja, são verbos que expressam uma forma de fazer geralmente não estendido para outro participante.

O terceiro processo secundário se refere às orações existenciais, as quais representam algo que existe ou acontece com apenas um participante, o existente. (CUNHA e SOUZA, 2007, p. 60). Segundo Fuzer & Cabral (2010, p. 95), o verbo “haver” é típico da “oração existencial” e não apresenta sujeito. O existente pode representar uma pessoa, um objeto, uma instituição ou uma abstração e também uma ação ou evento.

5. Metodologia e item analisado

O objeto de análise deste trabalho é um depoimento dado por um homossexual gay que assumiu sua preferência sexual perante os pais. A seleção desse depoimento foi baseada na praticidade em obtê-lo como público na internet e pela sua riqueza de detalhes em representar a experiência do “sair do armário”.

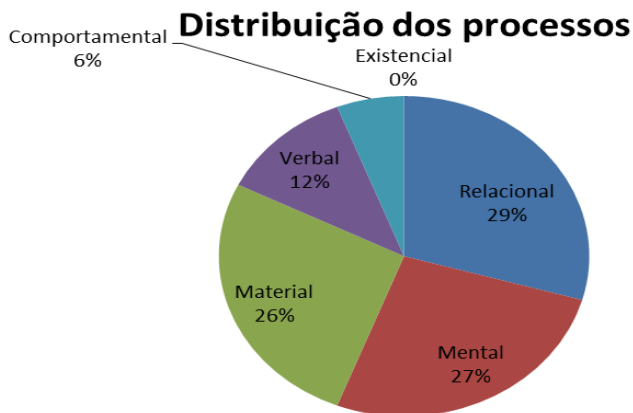
O depoimento utilizado para análise foi retirado de um site chamado *Armário X*, que tem como finalidade de levar informações gratuitas a respeito da homossexualidade. Um dos assuntos relevante para o trabalho proposto são os depoimentos que homossexuais dão de como eles “saíram do armário”.

Após a escolha do depoimento, a análise focou-se nos processos (verbos e seus entornos) presentes nas orações principais do depoimento. Optou-se por essa seleção deste item gramatical por conta do escopo e natureza deste trabalho.

No item seguinte, apresentam-se a análise e a discussão dos resultados obtidos, à luz do sistema de transitividade, orientada pela seguinte questão: “De que forma a experiência do “sair do armário” é representada pelos *gays*?”.

6. Análise e Discussão dos Resultados

Os resultados desta análise foram obtidos a partir da aplicação do sistema de transitividade a fim de verificar como a experiência do sair do armário é representada pelos homossexuais. A análise revelou que dos processos primários, de todas as orações consideradas (34), o discurso em questão apresentou uma predominância dos processos relacionais com 29 % de ocorrências e uma quase sintonia entre os processos mentais e materiais com 27% e 26%, respectivamente. Em relação aos processos secundários, os processos verbais se destacaram com 12% de ocorrências em relação aos processos comportamentais com 6% e aos processos existenciais com nenhuma ocorrência. O **quadro 3** abaixo ilustra melhor a distribuição dos processos:



Quadro 3

Para melhor entendimento de como a experiência do “sair do armário” é representada, apresentam-se as análises de cada processo verbal do sistema de transitividade e suas entradas léxico-gramaticais para tal representação. Sendo assim, inicia-se o exame dos processos por aqueles que obtiveram mais ocorrências no depoimento em questão.

Usadas para representar entidades no mundo em termos de suas características e identidades, no discurso em análise, as “orações relacionais” são utilizadas ora para atribuir uma qualidade à experiência do “sair do armário” ora para descrever participantes e cenários. Em sua maioria, os processos relacionais são materializados pelo verbo Ser com mais ocorrências em comparação a uma ocorrência do verbo Ficar e Parecer, conforme as instâncias abaixo:

Portador/Identificado		Pr. relacional	Atributivo (Atr.) / Identificador (Id)
1	nada é	é	mais horrível do que ter medo de ser feliz. (Atr.)
2	(sair do armário)	foi	por conta da coragem que conquistei para não ter medo de correr riscos (Id)
3	o que está em jogo	é	grande demais (Atr.)
4	eu	estava	decidido, autenticado, acertado! (Atr.)
5	Esta	era	a última noite das minhas férias escolares. (Id)
6	Nós	Estávamos	acomodados na sala, a janta estava pronta , a TV estava ligada. (Atr.)
7	Minha mãe	ficou	com uma expressão, digamos, amuada (Atr.)
8	pai	não parecia	ter sentido um baque tão forte (Atr.)
9	este	é	um tipo de cubículo rarefeito, opaco (Atr.)
10	O armário	nunca é	um bom lugar para se estar (Atr.)

Quadro 4 . Exemplos dos processos relacionais

As “orações relacionais atributivas” indexam às avaliações acerca da experiência do “sair do armário” e do “ficar dentro do armário”, como nos exemplos: (1), (3), (9) e (10). Tais orações também descrevem os participantes – si próprio, pai e mãe – como em (4), (7) e (8), e o cenário como no exemplo (6). Já as “orações relacionais identificativas” cumprem o papel de representar o “sair do armário” como um ato corajoso, conforme em (2) e situar o tempo em que revelação foi realizada, como em (5).

Quanto ao segundo processo, o mental, esse está presente em orações relacionadas à experiência de mundo da nossa própria consciência, isto é, ele codifica os significados de pensar e sentir. Elas são materializadas pelos seguintes processos no **quadro 5** abaixo:

Experienciador	Pr. Mental	Fenômeno
1	(eu)	Lembro-me daquela noite como se fosse hoje
2	eu	não queria viver com o medo de um dia ser descoberto
3	(eu)	me incomodava Demasiadamente em ficar no armário
4	eu	não sei quanto tempo se passou
5	(eu)	se ouvia nada
6	eu	creio que este já estava esperando por “gay” desde que proferi “eu.”
7	eles	iriam me amar de qualquer maneira eles
8	meus pais	pensavam que eu estava enganado
9	eu	espero que meu modesto texto possa ajudar em algo as mentes férteis dos que ainda estão no armário

Quadro 5. Exemplos dos processos mentais

Conforme o **quadro 5**, os processos mentais cognitivos desempenham duas funções. Primeiramente, introduzem ao interlocutor a parte narrativa do depoimento, isto é, trazem uma experiência vivenciada pelo indivíduo para o momento da enunciação, materializado pelo processo “lembro-me” em (1). Em seguida, esses processos mentais cognitivos marcam o conhecimento do falante sobre a situação em que ele se insere após a revelação de sua identidade sexual. Os processos são representados pelos itens léxico-gramaticais “não sei” e “creio” como nas orações em (4) e (6). Além disso, esses processos cumprem o papel de opor outros participantes em relação à experiência do “sair do armário”, marcado pelo processo “pensavam” em (8), implicando a troca de papéis desses participantes, de meramente receptor para experienciador.

As “orações mentais afetivas” marcam as razões pelas quais o sujeito viu a necessidade de revelar sua identidade sexual, representadas pelos itens léxico-gramaticais “me incomodavam” e “não queria viver com medo...” como nas orações (2) e (3). Além disso, como as mentais cognitivas, essas orações indexam ao posicionamento de outros participantes, marcado pelo processo “amar”, conforme a oração (6). Já as “orações mentais” desiderativas remetem à expectativa do falante de que sua experiência possa contribuir para aqueles que temem assumir-se *gay*. Tal desejo é materializado pelo processo “espero que” nas orações em (9).

O processo da oração (5) dos exemplos mentais é algo que precisa ser bem articulado. Partindo do princípio de que todas as “orações mentais” obrigatoriamente possuem um experienciador (consciente), a oração “nada se ouviu” não deixa claro quem é o experienciador de tal fenômeno, dando ao entender de ser uma oração cujo processo é existencial. Entretanto, como essa percepção surge depois do momento em que o sujeito fala para os seus pais sobre sua orientação sexual *gay*, acredita-se que o verbo ouvir está relacionado ao sujeito em questão. Sendo assim, classifica-se o processo da oração (5) como mental perceptivo, entendida como: “eu não ouvia nada após a declaração”.

As “orações materiais”, as quais o conceito de ação é subjacente, são representadas pelos processos no **quadro 6** abaixo:

Ator		Pr. Material	Meta/Esopo/ Beneficiário	Circunstância
1	eu	conquistei	coragem	para não ter medo de correr riscos
2	todos	esperaram		

3	ninguém	se levantou		para ir jantar
4	todos.	permaneceram		
5	As palavras	vieram.		uma a uma
6	Depois, o “sou”	veio		
7	O “gay”	demorou		um pouco para sair
8	eu (e pais)	iríamos juntos procurar	um psicólogo	para ter certeza do que eu estava dizendo naquele momento crucial
9	eu	obtive	meu prêmio máximo, que era a compreensão paternal	

Quadro 6. Exemplos dos processos materiais

Os processos materiais cumprem três papéis no depoimento em análise. Primeiramente, materializam a representação do “sair do armário” como uma conquista por conta de uma coragem adquirida e como um prêmio obtido, marcado pelos verbos “conquistei” e “obtive” nas orações (1) e (9) do **Quadro 6**. Em seguida, as orações materiais são responsáveis em sinalizar as cláusulas narrativas do depoimento, como conforme as orações (2), (3), (4), (5), (6) e (7). Repara-se que nas orações (5), (6) e (7), as várias formas do dizer são representadas pelas ações “as palavras vieram uma a uma”, “depois, o ‘sou’ veio” e “o gay demorou um pouco para sair”.

As orações verbais, as quais se referem aos processos do dizer, são materializadas pelos verbos no **quadro 7** abaixo:

	Dizente	Pr. Verbal	Verbiagem	Receptor
1	meu coração	clamava	pela desistência	
2	(Eu)	Primeiro dis-se	“eu”,	
3	meu pai	começou então dizendo	que nada mudaria	
4	eu, que tão pouco tempo antes do episódio, nem o conseguia ante o espelho,	ia-me afirmar	meu sofrimento	frente a pessoas alheias

Quadro 7. Exemplos dos processos verbais

Os processos verbais identificados no depoimento permitem desenvolver relatos dialógicos, apresentando como verbiagem o discurso direto ou o discurso indireto, mais típico com o verbo dizer, conforme em (2) e (3) no **quadro 7** acima. Tendo, ainda, uma relação muito tênue com os processos mentais, as orações verbais configuram relações sim-

bólicas construídas na mente e expressas em forma de linguagem, como “clamava” em (1) e “afirmar-se” em (4), relacionando respectivamente ambos ao processo mental emotivo, igual a um pedido em desespero e cognitivo equivalente a um autoconhecimento da posição homossexual.

Os processos comportamentais, associados ao comportamento fisiológico e psicológicos, foram realizados pelos exemplos no **quadro 8** abaixo:

Comportante		Pr. Comportamental	
1	eu	Demorei, enrolei, adiei, gaguejei	o quanto era possível
2	mãe	apenas conseguia balançar a cabeça	concordando (em tese) com o que meu pai dizia

Quadro 8. Exemplos dos processos comportamentais

Os processos comportamentais descritos no depoimento se referem ao comportamento que o sujeito teve no momento em que revelou sua orientação sexual e de sua mãe em relação ao que o pai dizia. Observa-se em (1) que o processo de “sair do armário” é representado pelo verbos “demorei, enrolei, adiei, gaguejei”, implicando ser uma tarefa não muito fácil e de muito nervosismo (gaguejei). Já no segundo exemplo (2), o comportante “balança a cabeça” para coadunar com as ideias alheias.

7. *Conclusões preliminares*

À luz da abordagem de Halliday e Mathiessen (2004), a língua como sistema sociosemiótico é influenciada pelo contexto de uso, constrói significados e possibilita a representação da realidade com base na realização de escolhas linguísticas nas interações verbais. Este trabalho procurou analisar de que forma os homossexuais representam a experiência do “sair do armário”, isto é, assumir-se *gay*.

Partindo do princípio de que a seleção dos recursos linguísticos está envolvendo o falante e o contexto de uso, a presente análise pretendeu não perder de vista as realizações materializadas no *corpus* em questão e com igual valor, o contexto em que foi realizado.

Conforme o item metodologia, a análise foi executada partindo das orações principais do depoimento em questão. Em seguida, a análise foi orientada pela distribuição dos processos do sistema da transitividade e categorizando-os de acordo com contextos realizados.

De acordo com o que fora exposto no item análise e discussão de resultados, em geral, revelou-se a predominância dos processos relacionais com o papel de caracterizar e identificar participantes e cenários na história em questão. Além disso, houve uma quase equalização dos processos materiais e mentais. Os processos materiais se responsabilizam em caracterizar a história como uma narrativa e em representar a saída do armário com um ato de conquista. Já os processos mentais se encarregam de marcar o posicionamento do sujeito em relação à experiência do “sair do armário” e viabilizar espaço o posicionamento de outros participantes envolvido na tal experiência (como os pais do sujeito), acarretando a troca dos papéis discursivos dos interlocutores, de receptor para experienciador.

Nos processos secundários, a análise revelou um destaque dos processos verbais em relação aos comportamentais. Os processos verbais são responsáveis em desenvolver o diálogo entre os participantes, seja pelo discurso direto ou pelo discurso indireto. Já os processos comportamentais desempenham de mapear o comportamento dos participantes. Em particular, pelos processos comportamentais utilizados no discurso, foi possível perceber que o “sair do armário” para um *gay* não é algo fácil. Já em relação aos processos existenciais, nenhum verbo foi considerado.

Com auxílio da LSF, em particular, do sistema de transitividade, foi possível verificar como os homossexuais podem representar a experiência em “sair do armário”. A partir desse único depoimento em análise, percebeu-se que o fato de assumir uma identidade sexual *gay* está relacionado a um ato de conquista por conta de muita coragem para enfrentar todas as turbulências que envolvem esse processo. Assim, em linhas gerais, a identidade apreendida na narrativa em questão é a de um sujeito que precisa fazer e dizer para ser alguma coisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: _____. Gêneros teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

CUNHA; Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. Transitividade e seus contextos de uso. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.

FREITAS, Lúcia Gonçalves de. *Discurso e identidade em narrativas de migrantes*. Brasília: UNB, 2008, 240 fls. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed Londres: Hodder Arnold, 2004, p. 689.

KING, Laura. A.; SUMMER, Noelle Smith. Happy, Mature and Gay: intimacy, power, difficult times in coming out stories. *Science Direct: Journal of Research in Personality*, V. 39, p. 278-298, 2005.

TECENDO UMA MORTALHA: A ETERNA BUSCA DE HELENA

Dulcileide Virginio do Nascimento (UERJ)
dulcinascimento@bol.com.br

Minha mãe me gerou como uma monstruosidade aos olhos dos homens? Minha vida e minha sorte são monstruosas, em parte por causa de Hera, em parte por minha beleza. Desejaria ter sido apagada, como em um quadro, e ser comum em vez de bela...

(Eurípides, Helena)

Todos nós já ouvimos falar de Helena, a Helena de Troia.

Milhares de mulheres na Antiguidade traziam no verso ou na base de seus espelhos imagens de Helena com o intuito de, com esse gesto, trazer para si a beleza tão almejada da esposa de Menelau. E, segundo a tradição, a *kalligynaika* – a bela mulher – também foi adorada como deusa, como nos relata Heródoto, em sua *História*, ao afirmar que em Atenas e perto de Esparta, em Terapne, templos dedicados a ela eram frequentados por jovens que buscavam melhorar suas aparências¹²¹.

Incitados pelas múltiplas informações, assim como conhecemos o artifício de Penélope para enganar seus pretendentes, vemos a mortalha que envolve a figura de Helena ser desfeita, e o que parecia estar claro, fica envolto em um entrelaçar de fios, histórias e mitos que, mais uma vez, fazem com que nos perguntemos: Quem é ou foi Helena?

A nossa cultura ocidental tem uma tríplice coluna de sustentação, construída com elementos – que ora se mesclam, ora se distanciam – da cultura grega, romana e judaica cristã. Assim como a Eva do Antigo Testamento, ou seu antirreflexo, Lilith, toda humanidade é construída a partir da junção de dois elementos: faz-se necessário um encontro: barro e sopro, costela e mãos, espermia e óvulo, amor e sexo, epopeia e tragédia...

¹²¹ Heródoto conta como a esposa de Ariston, rei de Esparta, que era considerada muito feia, visitava frequentemente o templo de Helena, venerada como a divindade que confere o dom da beleza. Um dia, a deusa apareceu-lhe e acariciou-lhe a cabeça. A partir de então, a donzela adquiriu um novo semblante, tornando-se a mais bela mulher de Esparta. Vd. Heródoto. *Histórias*, VI, 61 sqq.

Na esfera dos mitos gregos também temos Pandora, aquela que contém todos os dons; mulher cuja *gênesis* é marcada pela junção de elementos positivos e negativos com o objetivo de enfraquecer a humanidade. Todos nós conhecemos a famosa “caixa de Pandora”, mas não conhecemos como a história terminou... porque ela não terminou. Somos todas filhas de Pandoras, estigmatizadas por mitos que obscurecem nosso reflexo.

Quanto à Lilith, embora tenha sido criada da mesma forma que Adão, foi expulsa do Jardim do Éden; Eva, todavia, criada a partir da costela de Adão – carne da sua carne, após o descumprimento da ordem divina, é penalizada com o sofrimento físico e com a submissão. Do mesmo modo Pandora, confinada em sua perfeição, por possuir todos os dons, também foi penalizada a conviver com a imperfeição de um estigma e de um relacionamento forjado pela imposição e desejos de uma divindade.

E Helena, em quais desses contextos pode ser inserida?

A história de Helena se distancia do seu homônimo masculino, Heleno, que traz no nome a marca de uma nacionalidade, pela diversidade de opiniões acerca da sua trajetória. Helena, assim como Lilith, Eva e Pandora, traz na sua essência, em sua *gênesis*, a união com o divino.

Pierre Grimal (1999, p. 197) indica três possibilidades para o nascimento de Helena: ser filha de Zeus e Némesis, ser filha de Zeus e Leda (esposa de Tíndaro), ou ainda ser filha de Oceano e Afrodite.

Homero não menciona, na *Ilíada*, a ascendência materna de Helena. Na *Odisseia*, contudo, encontramos referência ao nome de Leda como sua mãe. Quanto à paternidade, Homero nos informa que ela é “filha de Zeus”. Essa é a versão mais divulgada, ou seja, Helena é a filha de Zeus e Leda. Tal versão também é retomada por Eurípidés:

De minha parte, tenho uma pátria generosa – Esparta, e Tíndaro é meu pai. Publica a fama que Zeus se transformou num cisne alado e desferiu o voo para Leda, a minha mãe, com quem se uniu, astuto, quando fugia a uma águia, – se é verdade. Chamam-me Helena; e narrarei agora os males que sofri. (Helena, de Eurípidés)

Eurípidés, na referida tragédia, acolhe a versão de que Helena é filha de Zeus e de Leda, assim como também em *As Troianas*. Porém em

outras obras do mesmo Eurípides encontramos a referência ao nome de Tíndaro como seu pai¹²².

Observa-se, portanto, que Eurípides, em diferentes trechos das suas tragédias, apresenta versões diferentes acerca da origem de Helena. No trecho citado acima, fica evidente a maternidade de Helena, mas, a própria personagem exprime dúvidas quanto à sua paternidade, pois, inicialmente diz que o seu pai é Tíndaro, ainda que a “fama” divulgue que Zeus o seja. A sua dúvida, ou a do próprio Eurípides, fica evidente na expressão “se é verdade”, demonstrando um cepticismo geral existente na época em relação aos mitos.

Cabe salientar nesse contexto mítico que o destino de Helena, bem como o de sua irmã Clitemnestra, foi atingido pela falta de Tíndaro, o rei de Esparta, que ao ter oferecido sacrifícios a todos os deuses, esqueceu de Afrodite. A deusa ficou muito irritada e amaldiçoou Helena e Clitemnestra, predestinando-as a serem adúlteras de renome¹²³

Vários estudos relacionam, ainda, essa origem divina de Helena a uma relação da rainha espartana com os antigos cultos a uma deusa da fertilidade pré-indo-europeia, cujo poder ainda era perpetuado no período de Helena. Outro aspecto que deve ser considerado ao se refletir sobre o aspecto divino de Helena é o amplo poder que esta mulher tinha sobre os homens, que superava o de qualquer outra mulher mortal.

Isso fica evidente, por exemplo, na obra de Homero, em que Helena é aquela que *rhigedanè Heléne* – aquela que faz estremecer ou que causa tremor – e traz por onde passa a agonia, como narrado na *Ilíada*:

E ao vislumbrar Helena caminhando pelas muralhas,
Murmuravam entre si com palavras suaves, aladas:
“Quem na Terra poderia culpá-los? Ah, não admira
Que os homens de Troia e os soldados argivos sofressem
Anos de agonia, tudo por ela, por essa mulher.
Beleza, terrível beleza!” (*Ilíada* 3, 185-190)

O cerco de Troia durou dez anos, mas a imagem desta mulher caminhando por suas muralhas, ainda vaga na imaginação de homens e mulheres que não encontraram outro parâmetro humano de beleza e sedução. Contudo a tradição reveste Helena com um manto gerador de devas-

¹²² Cf. E. Héc. 269-270 e 1278. Vd. também E. Or. 245 sqq., 457-458, 1423; E. Andr. 898; E. Tro. 34-35; E., El. 480; E. Hel. 472, 614, 1179, 1546; E. I.A. 61, 1335, 1417.

¹²³ Versão de Estesícoro: fr. 26 B (Bergk) / 17 D (Diehl).

tação e a equipara a outra figura mítica, Pandora, pois vinculado aos seus dons de beleza e sedução está a punição divina àqueles que a possuem. A beleza, embora seja considerada essencial para os poetas, inclusive os modernos, é na mitologia e na fabulística fonte de ciúme por parte dos deuses e dos mortais e flagelo àqueles que possuem esse tom. Todos nós conhecemos histórias como, por exemplo, a de Psiquê, Dafne, Branca de Neve e Bela Adormecida. E, segundo Sartre (1973, p. 76):

Helena entra para a história como um símbolo de beleza e também como uma advertência sobre as terríveis consequências que a beleza é capaz de trazer – pelos seus belos olhos de morte, os homens não acabaram ainda de se matar nem ainda as cidades de arder.

A carga negativa vinculada ao nome de Helena, contudo, é amenizada quando levamos em consideração dois pontos. O primeiro é o fato de que o enredo a que ela foi incorporada foi delineado pelos deuses – principalmente por Afrodite. O segundo é o aspecto familiar e doméstico no qual Helena é inserida na *Odisseia*, quase que a desvinculando do cargo de causadora do combate entre gregos e troianos e de sua origem divina. Podemos, portanto, por instantes, visualizar uma Helena humanizada.

Tal opinião é corroborada por Norman Austin:

Consideradas como um conjunto, a *Ilíada* e a *Odisseia* representam uma Helena complicada que é tanto uma mulher à mercê dos desejos humanos e limitações, quanto alguém mais do que humana, uma filha de Zeus, que escapa a todas as restrições humanas, incluindo o castigo merecido aos que transgridem os códigos de ética (AUSTIN, 1994, p. 10).

Tais informações nos levam a refletir: se Helena foi, de fato, a causadora de tantos males por que ela mesma escapa ileso no retorno a Esparta?

A resposta pode ser encontrada em uma versão de Eurípides que afirma que a Helena descrita por Homero não era a verdadeira esposa de Menelau. Essa versão desconhecida por muitos, foi representada pela primeira vez em 412 a.C., e diz que Helena não foi a Troia, mas apenas seu *éidolon*, imagem forjada pelos deuses e entregue a Páris em lugar da suposta esposa infiel de Menelau.

Eurípides utilizou a personagem mítica Helena em oito de suas dezessete peças conservadas: *As Troianas*, *Helena*, *Orestes*, *Ifigênia em Áulis*, *Andrômaca*, *Hécuba*, *Electra* e *Ciclope*.

Em *As Troianas*, Helena participa de uma disputa verbal, juntamente com Menelau e a rainha Hécuba. Helena atribui a Afrodite, e não a ela, a causa da Guerra de Troia, sendo, portanto, um simples instrumento da deusa. Em *Ifigênia em Áulis*, *Hécuba* e *Andrômaca*, Helena é acusada pelas personagens de ter provocado os infortúnios que as atingem. Em *Orestes*, a personagem é descrita como uma mulher narcisista e sem valores, a não ser a valorização da sua própria beleza.

A Helena, na obra homônima de Eurípides, é apresentada como um modelo de castidade. A esposa de Menelau permanece fiel ao seu marido durante toda a guerra de Troia. E o mais incrível é que toda a disputa entre gregos e troianos foi por causa de um “fantasma” que desapareceu assim que a verdadeira Helena apareceu e foi reconhecida por seu marido, como nos informa o fragmento a seguir:

Menelau

– Ó Paris, que arruinaste a minha casa completamente, eis o motivo que te perdeu e que te perdeu contigo milhares dentre os Gregos de coraça de bronze!

Helena

– E eu, infeliz, amaldiçoada por todos! Exilou-me um deus, distante da pátria, -

Longe da cidade, longe de ti, passando por haver deixado (o que não fiz) a casa e o nosso tálamo, no intento de entregar-me a vergonhoso amor.

[...]

Mensageiro

– Não é essa a mulher a que causou nossa desgraça diante de Troia?

Menelau

– Não. Não era a mesma. Os deuses enganaram-nos, expondo ao nosso olhar maléfico fantasma.

Eurípides não foi o primeiro autor a se referir ao *éidolon* – essa versão foi narrada por Estesícoro¹²⁴, mas, segundo Junito Brandão (1991, p. 108), Hesíodo teria sido o “primeiro a falar do *éidolon* a propósito de Helena”.

Teria Eurípides conseguido identificar a essência de Helena? Segundo Hughes (2009, p. 53-54):

5. Poeta lírico grego que escreveu um poema chamado *Palinódia*. Nele Estesícoro insiste que Helena foi para o Egítoe somente seu espectro esteve em Troia.

Penso que as três encarnações – princesa, deusa e prostituta – tenham tido origem em uma Helena da Idade do Bronze, e que o modelo para a Helena de Troia tenha sido uma das ricas rainhas espartanas que viveram e morreram na Grécia continental do século XIII a.C., uma mulher que dormia à noite e despertava ao raiar do dia [...] uma mulher tão bem-dotada, tão venerada tão poderosa que parecia estar na companhia dos deuses. Uma mortal que ao longo dos séculos se tornou maior do que a vida.

A Helena de Eurípidés lembra a Penélope da *Odisseia*, esposa fiel que aguarda por vinte anos o regresso de Odisseu, entretanto o epíteto de *kuon* – “cadela” – é inúmeras vezes na literatura vinculado à rainha espartana e remete a uma imagem muito forte na cultura clássica, não só pela simbologia sexual associada ao animal, mas pelo contexto bélico vigente em que o número de cães, que ora vagavam pelas cidades, ora se alimentavam dos cadáveres, era muito grande. A Helena de Homero foi comparada a esse animal, pois vagava sem a certeza de sua pátria, responsabilizada por incontáveis mortes e ainda com o fardo de sua sexualidade. Mas, através dos muitos espelhos encontrados em escavações arqueológicas, em cujas bases há a imagem de Helena, podemos perceber que apesar desse viés negativo, muitas mulheres desejavam se olhar no espelho e ver refletida a beleza de Helena, beleza que Isócrates salientou:

Pois [Helena] possuía beleza em grau extremo, e entre todas as coisas a beleza é a mais venerada, a mais preciosa e a mais divina. E é fácil determinar seu poder: pois embora muitas coisas que não possuem os atributos da coragem, sabedoria ou justiça possam ser consideradas mais valiosas do que qualquer desses atributos, ainda assim não encontraremos nada que seja amado entre aquelas que não possuem beleza. (*Elogio de Helena*)

Helena, sendo criticada ou elogiada acabou por se tornar, portanto, em um *eidolon* atemporal, perseguido por mulheres de todas as épocas. E como no *Fausto* de Goethe, todos os homens buscam ver Helena em “toda mulher”.

Outro dado interessante para refletirmos sobre a ideia do *eidolon*, voltando mais uma vez ao texto Homérico, é que, embora não possamos precisar, diante do contexto bélico, a dimensão do relacionamento, enquanto casal, de Páris e Helena, não há menção no texto homérico à ilegitimidade da união, ao contrário¹²⁵, ou a referência ao termo “concubina” associado à Helena. Helena chama Páris de Marido e ela a chama de esposa. Helena também chama a Príamo de sogro e a Heitor de cunhado¹²⁶.

¹²⁵ Vd. *Iliada* III. 122, 329; IV. 337; VII. 355; VIII. 82; XI. 369, 505.

¹²⁶ *Iliada* XXIV. 763; II. VI. 337; III.172; II. VI. 344, 355; XXIV.762.

A relação afetiva, todavia, entre Páris e Helena está ao nível do Eros. Salienciamos que Páris elegeu Afrodite a mais bela das deusas, e esta lhe prometeu Helena como a mais bela mulher mortal. Isso não significa que Helena não se sinta presa ao seu casamento com Menelau.

Portanto, se Helena é considerada a esposa legítima de Páris em Troia (lembramos a cena do sepultamento de Heitor, onde três mulheres estavam presentes: Hécuba, Andrômaca e Helena – nenhuma mulher fora da família podia participar dos ritos), no Egito, local em que se encontra na peça de Eurípides, é a esposa leal e devotada à família e ao marido.

Essa mulher cujo nome é tão forte quanto sua presença ganha uma nova roupagem na obra homônima de Eurípides. Como se uma Helena não fosse suficiente para desmontar uma civilização, Eurípides traz à cena duas Helenas. Há uma verdadeira que é a mulher que Hera, protetora dos casamentos, para livrá-la do rótulo da infidelidade, a conduz ao Egito, à casa do rei Proteu, onde em segurança esperaria a guerra terminar. E há uma segunda Helena que não é nada mais do que um *éidolon*, um fantasma, que foi raptado por Páris e pelo qual os gregos combateram. Menelau a recupera e com ela chega ao Egito, encontrando a verdadeira Helena. Uma nova Helena surge, não mais a de Esparta, nem a de Troia, mas agora a Helena do Egito, cujo culto Heródoto registra em sua *História*.

Nesta obra, Helena encontra acolhimento sobre o túmulo de Proteu e com a notícia da morte de Menelau é pedida em casamento por Teoclímeno, mas Menelau retorna e o casal, após um reconhecimento mútuo, trama um ardil para retornar à sua terra, juntos. Helena, ainda, revela que o destino de Troia foi determinado por Zeus, que “trouxe a guerra à terra dos infelizes troianos”.

Quem é, portanto, Helena? Se ela não foi a causadora da guerra de Troia, que importância ela teve no contexto literário helênico?

Junito Brandão (1989, p. 107) explicita a motivação de Eurípides para escrever tal obra:

Ora, à época em que foi encenada a tragédia em causa, isto é, em 412 a.C., reinava profunda consternação em Atenas, causada pelo desastre da Expedição à Sicília. Buscava-se a qualquer preço manter os farrapos da fracassada paz de Nícias, as preciosas tréguas concertadas por este hábil político e general ateniense entre sua pólis e a belicosa Esparta. Sonhando possivelmente com uma paz definitiva ou ao menos duradoura entre as duas grandes rivais, Eurípides colocou-se acima e além de qualquer preconceito de ordem política e pessoal e simplesmente se converteu num apologista da Lacônia.

O poder do discurso encontrado no texto de Eurípides, funciona como um *phármakon* e busca acabar com a “má reputação” de Helena, como nos afirma o seguinte trecho:

Que Helena retorne ao lar, se esta é a vontade dos deuses. Quanto a vós, exultai por haverdes nascido do mesmo sangue que a mais sensata e casta das irmãs. Alegrai-vos pela nobreza de ânimo de Helena – dom raro entre as mulheres. (Helena, de Eurípides)

Poderíamos escrever intermináveis páginas e mesmo assim não conseguiríamos precisar se, de fato, Helena existiu, se era portadora de tal indescritível beleza ou se não passava de um *éidolon* criado para “enfeitar” o relato histórico. Mas podemos afirmar que a figura de Helena, real ou imaginária, resgata elementos culturais que imortalizaram essa mulher, independente de sua conduta.

Helena na Antiguidade foi, e continua sendo nos dias atuais, uma mulher em julgamento. Como a Capitu de Machado de Assis, paira sobre ela a eterna incerteza em relação aos seus atos: Helena foi a verdadeira causa da guerra? Ela fugiu com Páris ou foi obrigada por Afrodite? Como mulher de Menelau e de Páris, ela era grega ou troiana?

Apesar de toda polêmica em torno de seu nome, a tragédia *Helena*, não é considerada uma das obras-primas de Eurípides. Albin Lesky, mesmo afirmando o interessante “jogo combinado da fantasia e da lenda” existente na obra (1995, p. 415-416) chega a questionar se a mesma é, realmente, uma tragédia por conta do seu esquema dramático, ou seja, pelo movimento contrário ao esquema habitual da tragédia, que progride da felicidade para o desastre:

Nem o homem se enfrenta com forças divinas reconhecíveis, nem se deve realizar num destino que lhe vem ao encontro de um mundo totalmente estranho ao seu, nem também se transforma em problema trágico o seu distanciamento dos deuses, o seu abandono ao absurdo. Não há dúvida que os deuses ainda atuam, e em *Helena* diz-se precisamente que uma disputa entre Hera e Afrodite pesou muito no destino do casal, mas nada disso toca o essencial do mundo em estes homens fazem planos e arriscam, lutam e vencem.

Lembramos, contudo, que embora os deuses não sejam visíveis, ainda determinam o destino do homem. “Tudo é dádiva dos deuses”, diz Menelau (v. 663). Os deuses são responsáveis pelo início e fim da guerra e proporcionaram um reencontro feliz de Helena e Menelau. O vínculo com a divindade é feito através de uma mortal, a egípcia Teónoe, “uma aliada igual aos deuses” (v. 819), que revela a verdade sobre o papel dos deuses no destino do casal (vv. 878-886).

Campbell (1950, p. X), todavia, concordando com vários autores, analisa essa peça como próxima do estilo da comédia nova, quase que uma “comédia romântica”, “a mais feliz e alegre de todas as tragédias de Eurípides”.

Portanto, a versão de Estesícoro utilizada por Eurípides consegue livrar Helena de qualquer culpa e explica a sua estada no Egito e o seu *eidolon* como resultado de uma maquinação divina que visava afastar Páris e preservar a castidade de Helena – raptada por Hermes e conduzida até ao palácio de Proteu, enquanto Hera moldava o *eidolon* de Helena para entregá-lo a Paris.

Apresentamos aqui apenas alguns aspectos dessa personagem que foi comentada, dentre outros, por poetas, oradores e historiadores. A diversidade de abordagens do carácter de Helena possibilita uma variedade de interpretações que torna árdua a tentativa de estabelecer uma linha tênue e única para o mito. Portanto, concluo essa pequena tessitura com as palavras de Hugues (2009, p. 455) que tão bem sintetizam a Helena de Homero, de Eurípides, de todos os povos, a imortal Helena:

Assim, durante a vida, é perfeitamente possível que Helena tenha transido por esse mundo com passo leve. E, após sua morte, as lembranças e contos sobre essa criatura incandescente mantiveram vivo seu espírito. No entanto, agora que ela está consolidada como imortal na imaginação popular, ela se transforma em muitas coisas na mente dos homens – uma princesa, uma rainha, uma esposa, uma amante, uma prostituta, uma heroína, uma estrela, uma deusa do sexo. E qualquer que seja seu disfarce, há um que é constante: ela é para sempre Helena – “Eleni”, a refulgente”.

A imortal Helena tem sua mortalha desfeita e refeita a cada releitura, a cada dúvida surgida, a cada desejo instigado... se ela é única ou ambígua, deusa ou mulher, prostituta ou casta, não importa... sabemos que seu nome ainda ecoa na imaginação de toda a humanidade e como no *Diálogo dos Mortos*, de Luciano, quando Mênipos diante de uma pilha de ossos e crânios pergunta com desdém se aquele era o crânio da mulher que levou muitos homens à morte, fazemos coro com Hermes: “Ah, Mênipos, nunca viste Helena em vida, senão terias dito, como disse Homero: ‘Bem pode sofrer duros anos de esforços quem lutou por tal recompensa’”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, Norman. *Helen of Troy and her Shameless Phantom*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1994.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Helena, o eterno feminino*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

ESTESÍCORO. *Greek Lyric*, vol. III, Trad.: David A. Campbell, Cambridge: Massachusetts, Harvard University Press, 1991.

EURÍPIDES. *Helena*. Versão de José Eduardo do Prado Kelly. São Paulo: Agir, 1986.

_____. *Helena*. Edited with commentary by A. Y. Campbell. Liverpool: 1950.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da mitologia grega e romana*. Portugal: DIFEL, 1999.

HERÓDOTOS. *História*. Intr. e trad. de Mario da Gama Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1988.

HOMERO. *Ilíada*. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961.

_____. *The Odyssey*. London: Loeb Classical Library, 1976.

HUGHES, Bettany. *Helena de Troia – deusa, princesa e prostituta*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

LESKY, Albin. *História da literatura grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

SARTRE, Jean Paul. *As troianas*: adaptado de Eurípides. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966.

TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS PCN E A REALIDADE ESCOLAR

Sandra da Silva Santos Bastos (UERJ)
sandra_poesia@yahoo.com.br

1. Introdução

O papel do ensino de língua portuguesa nas escolas tem sido muito discutido e tal discussão não é recente, mas contínua. A valorização do ensino da língua através da leitura e produção de texto é considerada por muitos educadores como o melhor caminho para alcançar o que se espera do ensino de português na escola: que o aluno aprenda, no mínimo, a ler e escrever com proficiência.

Contudo, temos visto estudantes que concluem o Ensino Fundamental e até mesmo toda a Educação Básica sem que tenham desenvolvido tais competências, são os chamados analfabetos funcionais. Tais pessoas encontram dificuldade para dar prosseguimento aos seus estudos ou mesmo para conseguir um emprego, pois não dominam a língua escrita e, muitas vezes, não conseguem adequar seu discurso a uma situação formal, e não raro, apresentam dificuldades para elaborar um discurso qualquer. Diante desse quadro, nos perguntamos: Por que, após doze anos de aulas de português, não se consegue ser proficiente em sua própria língua?

Este trabalho surgiu destes questionamentos e o que será apresentado aqui é apenas o início de uma pesquisa que começou a ser realizada no município de Itaguaí. A escolha deste município se deve, principalmente, à convivência com alunos egressos do Ensino Fundamental da rede pública, na unidade descentralizada do CEFET/RJ, a UnED – Itaguaí. Esses alunos, em sua maioria, ingressam no curso Técnico em Mecânica desta instituição por meio de um convênio com a Prefeitura de Itaguaí, a qual, até o momento da pesquisa, se responsabilizava pela seleção dos discentes de melhor rendimento na rede pública de ensino e que tinham o desejo de fazer o curso.

Nossa pesquisa tem como objetivo principal conscientizar professores e alunos das escolas públicas do município de Itaguaí da importância da prática da leitura e produção textual na escola, tanto para a vida escolar quanto para o exercício da cidadania. Buscamos difundir a ideia

de que a verdadeira mudança no ensino de língua portuguesa não está em melhorar os métodos e técnicas para ensinar o que se tem ensinado, mas

na escolha do objeto de ensino, a língua, que se materializa no texto enquanto discurso oral e escrito, percebendo as ações que os sujeitos realizam com a linguagem: avaliar, persuadir, informar, divertir, convencer, doutrinar, seduzir etc. (PORTO, 2009, p. 13).

2. *Os PCN e o ensino de língua portuguesa*

No final da década de 1990, vimos os questionamentos sobre o ensino da língua materna serem “materializados” nos parâmetros curriculares nacionais. Estes foram elaborados com a finalidade de

constituir[em]-se em referência para as discussões curriculares da área - em curso há vários anos em muitos estados e municípios - e contribuir[em] com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas (PCN, 1998).

Os PCN apontam o texto como o objetivo central do ensino de língua portuguesa e afirmam que “o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (PCN, 2000). No entanto, tais parâmetros não foram bem recebidos por todos os educadores e muitos daqueles que festejaram a sua publicação acabaram não conseguindo transformar a teoria em prática na sala de aula.

Os PCN rejeitam o ensino gramatical descontextualizado, que pouco significa para os nossos alunos, tal como ainda persiste em muitas escolas de nosso país. Este ensino “gramatiquero” pouco contribui para a aprendizagem de língua portuguesa e é desestimulante para os alunos, que acreditam não saber o “português”, uma vez que não conseguem dar conta de todas as nomenclaturas e regras ortográficas, entre outras exigências deste tipo abordagem da língua. Segundo os PCN (2008),

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Se o texto é a unidade básica do ensino, por que o trabalho de leitura e produção tem sido deixado para segundo plano nas aulas de língua portuguesa? Como seria possível ao aluno aprender a escrever com proficiência a partir de um ensino compartimentado da língua?

Segundo Koch (2002, p. 2), “a maior ‘novidade’ no ensino de língua materna – se realmente o for – é o deslocamento que se vem operando já há alguns anos do foco na gramática normativa para o foco no texto”. E quando se refere a texto, não quer dizer apenas o texto “engomado”, formal, dentro dos padrões da norma culta, mas num sentido amplo, como definido nos PCN: “produto da atividade verbal oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão”. Dessa forma, a escola precisa capacitar o aluno a ser produtor e leitor de textos, em sua diversidade, como circulam socialmente.

O ensino de língua portuguesa proposto pelos PCN baseia-se, entre outros, nos estudos da linguística textual, que começaram a se desenvolver na Europa na década de 60, e ganharam projeção nas décadas seguintes. Este ramo da linguística, que se preocupou inicialmente com a descrição de fenômenos sintático-semânticos e depois, sob forte influência dos estudos gerativistas e estruturalistas, criou as gramáticas textuais, desenvolveu, na década de 80, as teorias do texto (KOCH, 2003). Essas teorias tomam o texto como um processo que resulta de questões socio-cognitivas, interacionais, comunicativas e não mais como um produto acabado, levando em consideração um exame do contexto, ou seja, das condições de produção, recepção e interpretação dos textos.

3. O ensino de língua portuguesa nas escolas públicas do município de Itaguaí

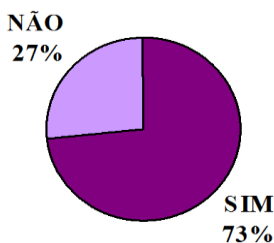
Registraremos aqui a pesquisa que foi realizada com os alunos do curso Técnico em Mecânica do CEFET/RJ em Itaguaí, a qual marca o início do nosso trabalho. Certamente, tal pesquisa inicial não é suficiente para que cheguemos a qualquer conclusão sobre o ensino de língua neste município, mas será utilizada como um orientador para que possamos direcionar nosso trabalho. Foram ouvidos oitenta e oito alunos, de três turmas diferentes, cuja maioria cursa o primeiro ou segundo ano do Ensino Médio. Todos preencheram o formulário que se encontra em anexo.

Resolvemos consultar, primeiramente, os alunos, porque entendemos que eles, embora sendo importantes agentes no processo de ensino-aprendizagem, costumam ser excluídos das discussões sobre tal processo. A pesquisa foi feita após o período das aulas e foi informado o seu caráter voluntário e, mesmo assim, a maioria dos alunos permaneceu em sala até o final da pesquisa.

Dos oitenta e oito alunos entrevistados, oitenta e dois são alunos de escolas estaduais em Itaguaí. Todos os participantes foram informados de que deveriam preencher o formulário de acordo com a realidade das aulas de língua portuguesa da escola em que cursam o Ensino Médio – vale ressaltar que houve algumas alterações no formulário conforme sugestões dos próprios alunos. Foi esclarecido que não constaria identificação do participante no formulário.

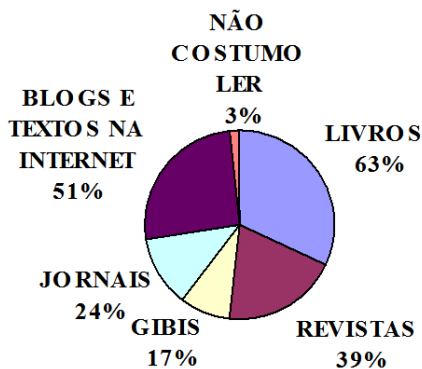
Criamos gráficos para mostrar o percentual das respostas dadas pelos alunos a cada pergunta do questionário. Abaixo de cada gráfico, fazemos um breve comentário sobre cada um deles.

Questão 1 - Você gosta de ler?



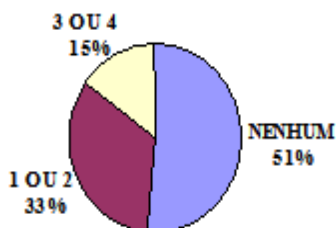
A maioria dos alunos respondeu que gosta de ler, certamente, porque muitos acreditavam que essa seria a resposta mais esperada, embora tenhamos reforçado a necessidade de que suas respostas estivessem de acordo com a sua própria experiência.

Questão 2 - O que você costuma ler?



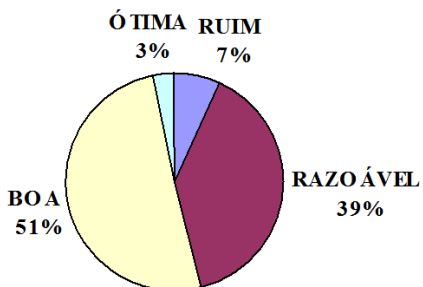
Apenas dois alunos disseram não ter o hábito de leitura. Quando interrogados sobre quais livros gostavam de ler, muitos responderam que gostam de livros estrangeiros, principalmente de ficção científica, pois, segundo eles, “os livros brasileiros geralmente são chatos” e, neste caso, faziam referência a livros clássicos da literatura nacional, como os de José de Alencar.

Questão 3 – Quantos livros não didáticos são trabalhados em classe, em média, durante o ano letivo?



Muitos alunos disseram não haver trabalho com quaisquer livros na escola, a não ser com o livro didático. Aqueles que disseram haver trabalhos com livros, explicaram que tal trabalho, geralmente, é um questionário com resumo (e que muitos “pegam” na internet, como afirmaram). Os alunos mostraram-se “chateados” pelo fato de nunca poderem participar da escolha dos livros e de os mesmos não serem lidos em sala. Reclamaram da linguagem dos livros, que, segundo eles, é sempre antiga e muito difícil.

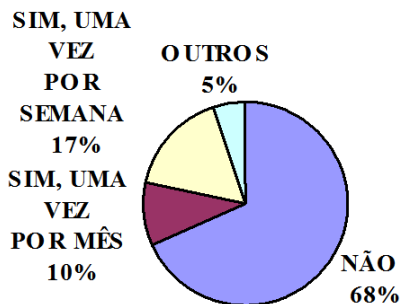
Questão 4 - Analisando sua escrita, você diria que ela é:



Num primeiro momento, eles entenderam que uma “boa escrita” seria escrever com poucos “erros” gramaticais e não levaram em consi-

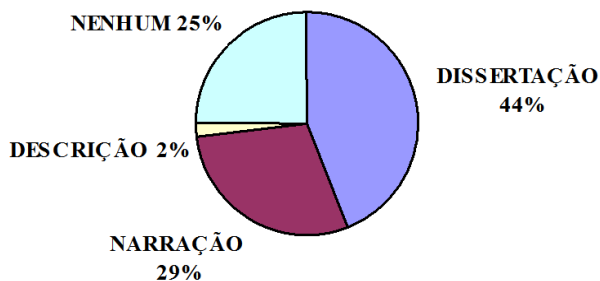
deração as competências discursivas, que era o ponto principal na questão.

Questão 5 - Nas aulas de língua portuguesa em sua escola, há (havia) um tempo reservado especificamente para a produção de texto?



Algumas escolas dos alunos entrevistados possuem, na teoria, um tempo específico para produção de texto, porém tais alunos afirmaram que o professor utilizava o tempo para fazer outras atividades enquanto “mandava” que os alunos lessem um texto em silêncio e respondessem algumas perguntas do livro didático. Esses alunos, então, ficaram em dúvida se marcariam “não” ou “sim, uma vez por semana”. Vale ressaltar, ainda, que os alunos que marcaram “outros” estavam se referindo a redações que os professores os mandavam fazer nas provas, mesmo não havendo aula de produção de texto.

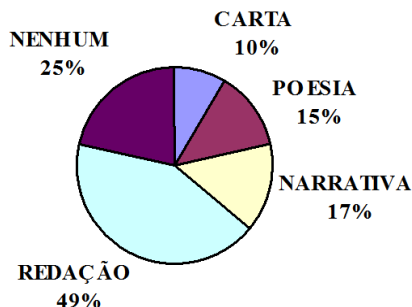
Questão 6 - Qual o tipo textual mais trabalhado nas aulas de português?



A princípio, os alunos tiveram muita dificuldade para responder esta questão, pois confundiam os tipos textuais, principalmente “Dissertação” e “Descrição”. Nesta questão, surgiu a dúvida de um aluno: “O

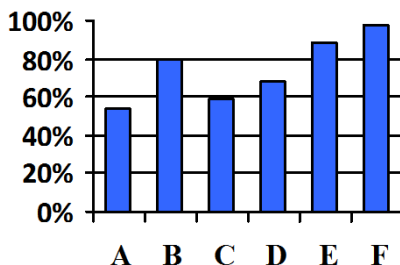
que marcar se nenhum dos tipos for trabalhado nas aulas?”. A dúvida desse aluno foi compartilhada por outros colegas, então, foi sugerido que se incluísse a opção “nenhum” e assim fizemos.

Questão 7 - Durante o ano letivo, são textos produzidos pelos alunos:



Nesta questão, foram sugeridas algumas mudanças: a retirada das opções “convite” e “conto” – a maioria dos entrevistados não sabia o que era um conto – e a inclusão das opções “narrativas”, “redação” e “nenhum”. O interessante é que eles identificaram a “redação” – neste caso, a argumentativa - como um tipo específico de texto. Alguns alunos disseram que não gostavam de fazer tais redações, porque o professor não as corrigia, mas simplesmente lhes atribuía uma nota.

Questão 8 - Muitos professores se queixam de problemas que dificultam a realização das aulas de produção de texto na escola. De acordo com sua opinião e sua experiência como aluno, classifique cada dificuldade numa escala de 0 (caso não exista) a 5.



O resultado desta questão é o que mais nos surpreende: quase 100% dos alunos entrevistados acreditam que o desinteresse deles é o

principal obstáculos às aulas de produção de texto na escola, atribuindo nota 4 ou 5. Em seguida, a indisciplina da turma e a falta de tempo dos professores aparecem como os grandes empecilhos para o trabalho com textos na escola.

4. Considerações acerca da pesquisa e do ensino de língua portuguesa

A partir das informações obtidas através das respostas ao questionário e também das conversas com os alunos entrevistados, percebemos que a leitura e a produção de textos não têm sido muito trabalhadas nas escolas em que os participantes da pesquisa estudam e, além disso, que não havido discussões entre professores e alunos sobre este tema. Em grande parte dessas escolas, o ensino de língua portuguesa ainda está preso ao ensino da gramática, totalmente descontextualizado e difícil de ser entendido pelos alunos, que decoram nomes e regras sem saber onde, como e quando utilizá-los.

Não estamos propondo que não se ensine gramática na escola, pois precisamos de conhecimento da ortografia, do léxico da língua, da pontuação, entre outros, que aprendemos nas práticas comunicativas e, de forma sistematizada, na escola (KOCK; ELIAS, 2011). Sabemos, no entanto, que focar o ensino somente na gramática normativa não faz com que o aluno aprenda a produzir textos.

Como pudemos constatar, mais de a metade dos alunos disseram ter o hábito de ler *blogs* e textos na internet, textos esses que geralmente são ignorados pelo professor de língua portuguesa, o qual insiste na ideia de que a única leitura válida é do que considera “boa literatura”. Realmente, é preciso ler os clássicos, no entanto, acreditamos que o gosto pela leitura deva nascer do que dá prazer, começando pelo que já é conhecido para chegar aonde se pretende.

É preciso estar receptível ao que aluno tem a nos oferecer, sem conceitos pré-definidos. Às vezes, falta ao professor falar a linguagem dos seus alunos. “E se, em vez de *exigir a leitura*, o professor decidisse de repente *partilhar* sua própria felicidade de ler?” (PENNAC, 2011, p. 73). Talvez essa seja uma forma de incentivar a leitura.

As respostas obtidas na terceira questão mostram uma realidade negativa em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula. Esse trabalho ou não existe ou, quando existe, é deficitário. Se o professor quer

que o aluno leia, por que não fazê-lo também em suas aulas, por que não reservar um espaço para a leitura em sala, em voz alta, levantando discussões sobre a leitura? Seria ela menos importante do que as aulas de gramática?

De acordo com os alunos, o gênero mais trabalhado em suas escolas é a redação. Mas o que é a redação? Para Geraldi (2003), a redação é o texto produzido na escola para a própria escola, ou seja, é um tipo de produção que tem como principal característica a artificialidade. O aluno precisa ter uma razão para dizer e meios para fazê-lo, além de ter para quem dizer. Se a única motivação para escrever for tirar uma boa nota, então, o aluno que não se preocupar com suas notas, não terá razão para escrever.

A seguir, transcrevemos alguns trechos dos textos produzidos, voluntariamente, pelos alunos entrevistados. A proposta para a produção de texto foi a de que os alunos expusessem suas opiniões acerca da importância da leitura e produção textual nas aulas de língua portuguesa.

Texto 1

Ler não é apenas passar de uma página à outra, mas também se integrar ao que se ler, sentir a força de cada palavra lida, ver através dos olhos dos personagens.

A leitura nas escolas deveria ser considerada muito importante, os professores deveriam incentivar os alunos a lerem pelo menos 2 a 3 livros por ano. No começo pode até ser um pouco complicado começar a leitura de um livro para quem não tem o hábito de ler. Mas escolher um livro que goste é um bom começo. Há vários livros, revistas, HQ, entre outros, que muitos gostam de ler.”

Texto 2

A prática de leitura dos livros não só ajuda os alunos a aprenderem a escrever, mas a falar. O que ocorre é que isso infelizmente não está sendo devidamente implantado nas unidades de ensino, onde se aprende, e se é influenciado.

Nos trechos acima, os alunos expressam, de fato, sua opinião sobre o tema, por isso podemos dizer que eles produziram um texto e não apenas uma redação. O texto 1, mostra um aluno que parece gostar de ler e que se preocupa com a falta de leitura na escola, no entanto, de acordo

com suas respostas ao questionário, constatamos que não há qualquer trabalho com leitura ou produção de texto em sua escola. Além de expressar sua opinião sobre o tema, o aluno ainda dá sugestões de como incentivar a leitura na escola.

No texto 2, o aluno faz uma denúncia a respeito de sua escola e mostra certa frustração com o que ela lhe tem oferecido. Quando ele diz que na escola “se aprende, e se é influenciado”, podemos perceber o “pe-so” que esta tem na vida desse aluno e o quanto ele espera dela.

Texto 3

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas é realmente classificado em duas partes, uma delas é a produção de texto e a outra parte está relacionada a classificação de palavras.

Destacamos esse trecho para mostrar como a divisão feita nas aulas de português é percebida pelos alunos. O aluno dividiu as aulas de língua portuguesa em “produção de texto” e “classificação de palavras”, revelando o que são as aulas de gramática em sua escola. Na escola desse aluno também não há prática de leitura, sendo a dissertação o tipo de texto mais trabalhado em aula.

Texto 4

A importância da leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa é importante e fundamental, pois é o que levaremos para nossa vida. Contudo sabemos que o método ensino-aprendizagem feito, principalmente nas escolas públicas é outro, pois só nos ensinam gramática e não há nenhum tempo reservado para literatura.

Sabe-se que a falha ocorrida não é culpa somente dos professor, pois eles possuem um currículo mínimo estabelecido pelo governo à cumprir, e a indisciplina da turma, juntamente com o desinteresse de alguns alunos dificulta ainda mais a situação de aprendizagem.

Sabemos também que as aulas de português, não é nenhum pouco interativa, pois a matéria dada não nos agrada e os professores são “chatos”.

O quarto texto mostra-se mais elaborado, embora apresente alguns erros gramaticais. O aluno critica a metodologia de ensino das escolas e as aulas de língua portuguesa que “só ensinam gramática” e não interativas e apesar de criticar os professores, não atribui a eles toda a culpa pelas falhas no ensino. Esse aluno faz uma análise da educação que recebe

e, apesar de não haver prática de leitura e produção de texto na escola, percebemos, através de sua escrita, o seu potencial discursivo.

5. *Considerações finais*

Através da leitura e análise dos textos escritos pelos alunos, concluímos que eles têm o que dizer e querem dizer. Então, por que será que a escola não dá oportunidades para que eles digam o que pensam? Por que as aulas de língua portuguesa calam essas vozes?

Vimos que há uma enorme lacuna entre as teorias presentes tanto nos PCN, quanto em diversos livros de pedagogia, e o que encontramos nas salas de aula. Reconhecemos que são muitas as dificuldades enfrentadas diariamente pelo professor, como falta de recursos materiais, turmas muito cheias, deficiência em sua própria formação, mas acreditamos que

no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação e na própria escola (GERALDI, 2003, p. 40).

É preciso repensar a prática em sala de aula tanto no que se refere a metodologias de ensino quanto ao conteúdo que se tem trabalhado a fim de tornar as aulas mais prazerosas e produtivas de língua portuguesa, fazendo valer o ensino da língua com toda a sua diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB; Mercado das Letras, 2002.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. *Revista do GELNE*. Fortaleza, v. 4, n.1, 2002.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*. Estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: 2000.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad.: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymará, 2009.

VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. *Política de ensino de língua portuguesa e prática docente*. Maringá, 2004. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Maringá.

ANEXO

PESQUISA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Curso: _____ () escola pública () escola particular
_____ ensino médio () completo () cursando

1- Você gosta de ler? _____ () sim () não

2- O que você costuma ler? () livros () revistas () gibis () jornais () blogs e textos na internet () não costumo ler

3- Quantos livros não didáticos são trabalhados em classe, em média, durante o ano letivo? _____ () nenhum () 1 a 2 () 3 a 4 () outros

4- Analisando sua escrita, você diria que ela é: _____

_____ () ruim () razoável () boa () ótima

5 - Nas aulas de língua portuguesa em sua escola, há (havia) um tempo reservado especificamente para a produção de texto? _____

_____ () não () sim, 1 vez por mês () sim, 1 vez por semana () outros

6 - Qual o tipo textual mais trabalhado nas aulas de português?

_____ () dissertação () narração () descrição

7- Durante o ano letivo, são textos produzidos pelos alunos: _____

_____ () carta () convite () conto () poesia () outros

8 - Muitos professores se queixam de problemas que dificultam a realização das aulas de produção de texto na escola. De acordo com sua opinião e sua experiência como aluno, classifique cada dificuldade numa escala de 0 (caso não exista) a 5.

A	Falta de recursos materiais	
B	Pouco tempo, por parte dos professores, para corrigir os textos produzidos	
C	Deficiência na formação do professor para atuar nesta área	
D	Desinteresse dos professores de língua portuguesa	
E	Indisciplina da turma	
F	Desinteresse dos alunos	

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Helena Grinberg Lima da Silva (UNIGRANRIO)
leninhagrinberg@gmail.com

1. Introdução

A construção dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) em 1998 foi um grande avanço para a educação, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1996 e a Constituição Federal de 1988 não contém uma orientação curricular mínima comum a nível nacional. Ainda assim, por muitas vezes, a tarefa de estabelecer quais conteúdos devem ser trabalhados por ano de escolaridade ainda fica por conta de cada professor ao fazer o planejamento anual de sua disciplina no início de cada ano letivo, salientando o individualismo e renegando a importância de uma base em comum dentro da unidade escolar.

Projetando-se este planejamento individual para as redes municipais, estaduais e federais, pode-se imaginar a realidade múltipla que a educação pública vive, na qual cada professor segue o caminho que considera melhor. Por outro lado, dar voz e autonomia ao professor é importante; julgar quais estratégias para aplicação de determinado conteúdo são melhores para a realidade de cada turma é tarefa que outro profissional não faria com a mesma propriedade. Se esta voz não for dada ao professor, corre-se o risco de, segundo Lima (2006, p. 52),

afastar o professor da posição de agente ativo do processo educacional, levando-o a ver o ato intelectual de ensinar como mera técnica, o que o desencoraja a engajar-se em uma prática reflexiva (...)além de incentivar uma tendência à conformidade, já que leva o professor a adaptar-se às instituições existentes e a imitar o comportamento dos especialistas. Essa realidade dilui seu poder e estabelece uma relação de status que o posiciona num degrau mais baixo da escala social.

Deve-se reconhecer a importância de se estabelecer parâmetros curriculares mínimos unificados nas diversas redes públicas de ensino; parâmetros esses que podem – e devem – ir além do que os PCN estabelecem, ao serem mais específicos, em formato de conteúdos mínimos; porém o docente, ciente de seu papel na educação, não pode perder seu caráter reflexivo ao receber um documento de orientação, escolhendo

como aplicar os conteúdos mínimos além de quando e como ir além deles.

Seguindo a linha de pensamento da citação supracitada de Lima, este artigo objetiva analisar as orientações fornecidas pelos PCN aos docentes de língua estrangeira (LE), mais especificamente aos docentes de língua inglesa (LI), com foco nos anos finais do ensino fundamental. Pretende contribuir, através de instrumento para reflexão, para a construção de um olhar mais crítico e profundo sobre este documento que, por muitas vezes, é o único disponível aos discentes como orientação curricular.

Primeiramente este artigo refletirá sobre a posição que a LI assumiu na sociedade global, passando de LE para língua franca. Também será analisada a nova importância que o aprendizado de LI ganhou com esta posição no mundo globalizado. Será discutido o porquê de a escola pública ser o lugar ideal para o aprendizado de uma LE e a importância social que este aprendizado possui para a diminuição da segregação social.

Em um segundo momento, a flexibilidade dos PCN será questionada, já que estes se autointitulam abertos e flexíveis. Seriam os parâmetros realmente “abertos”?

Em seguida, será analisada a extensão da referência curricular oferecida pelos PCN, ou seja, se o que é oferecido por eles é suficiente comparado à importância que este documento possui. Não sendo suficiente, será observado se os PCN determinam a redação de currículos mínimos que deem garantam uma sequência de conteúdos que facilite o aprendizado de uma LE.

Finalmente, o artigo verificará as contradições entre o papel do governo e o que é oferecido, entre o ideal e o real, e se o documento se posiciona de forma omissa aceitando os problemas nele relatados ou se posiciona ativamente determinando como meta a alteração das condições que dificultam o trabalho dos docentes e o sucesso dos discentes.

2. *Análise dos PCN*

2.1. **Escola pública como lugar ideal para o aprendizado de li como língua franca**

O fenômeno da globalização, somado à crescente facilidade de acesso à informação e à comunicação, graças principalmente ao avanço

da tecnologia, trouxeram mudanças significativas e contínuas ao mundo dos negócios, indústria e mercado de trabalho. Tais mudanças agregaram como necessárias novas habilidades a quem quiser fazer parte destes “novos” mundos: resolver problemas, comunicar-se acertadamente com outros, trabalhar em grupo, usar os novos recursos tecnológicos efetivamente e participar de análises críticas. (BRASIL, 1998; FITZPATRICK & O’DOWD, 2012¹²⁷)

Consequentemente, o aprendizado de uma segunda língua no século XXI, ou seja, em uma realidade globalizada, deixa de ser opcional e passa a ser essencial. De acordo com Moita Lopes (1999, p. 432), é “inegável a importância de se aprender inglês em um mundo em que as fronteiras nacionais são perpassadas pelo uso do inglês devido ao poder da economia norte-americana no chamado mundo globalizado”.

Esta realidade demanda que exista uma língua internacionalmente comum, que funcione como uma língua franca, entendendo-a como uma língua para auxiliar a comunicação entre falantes de diferentes comunidades linguísticas, com distintas línguas maternas, para que haja, efetivamente, troca de informações globais e, assim, estar inserido ativamente no contexto social; e para que se faça uma leitura mais completa de mundo, já que é necessário conseguir compreender o que ocorre não apenas em sua comunidade linguística, mas em toda a parte, nos mundos real e virtual.

Pode-se afirmar que a Língua Inglesa (LI) assumiu o papel da língua franca na atualidade, no sentido de ser usado para comunicação em diversos países e por diversas etnias, já que

o número de falantes de inglês como L2 supera o de falantes de inglês como L1 na proporção de três para um. O inglês está sendo cada vez mais usado para a comunicação através das fronteiras internacionais, não estando, portanto, mais ligado a lugar, cultura ou povo. (ERLING, 2005, p. 42-43)

Tomando-se a LI como a nova língua franca do século XXI, esta passa a ser vista como um passaporte para os mercados de trabalho local

¹²⁷ A tradução deste texto, assim como de todos os outros neste artigo, foi feita por mim. Fitzpatrick & O’Dowd, 2012, texto original: The literature suggests that new graduates need to enter the workforce with a repertoire of what are described in the literature as applied skills, 21st-century skills and, in the context of international business and engineering, global competence. These skills include the ability to solve problems, to communicate effectively with others (from the same culture and also from other cultures), to work in teams, to use online technologies effectively, and to engage in critical analysis.

e internacional. Fitzpatrick & O’Dowd (2012, p. 3), alertam que “é muito provável que inúmeras pessoas ao redor do mundo precisarão do Inglês em seus empregos. Sendo ao se comunicar com empregados, colegas, clientes ou visitantes, a maioria usará a LI como língua franca, ou língua para comunicação mais ampla.”¹²⁸

A aprendizagem da língua estrangeira (LE) é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e também de valoração pessoal já que, segundo Rajagopalan (2003, p. 65), “A LE sempre representou prestígio. Quem domina uma LE é admirado como pessoa culta e distinta”. Consequentemente, surge na comunidade global a discussão do que seria um ensino de qualidade da LI, pois se para que se formem falantes – competentes e em grande número – de LI como segunda língua, é necessário que se ofereça um ensino também competente e em larga escala.

No Brasil, a formação de falantes competentes e em grande escala ideal seria no ensino da escola pública, pois:

- 1) É no ensino público que se encontra matriculada a maioria da população em idade escolar;
- 2) A lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - estabelece que o ensino público deva garantir à população “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, e o aprendizado de uma LE é importante para a compreensão da cidadania e essencial para a inserção no mercado de trabalho;
- 3) A LDB estabelece que o ensino de pelo menos uma LE passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5º);
- 4) A aprendizagem de uma LE, juntamente com a língua materna (LM), é um direito de todo cidadão, conforme expresso na LDB e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (PCN LE, p. 19);
- 5) Se considerarmos apenas as escolas livres de LI, possivelmente alcançaríamos a competência, porém não em grande número, pois sen-

¹²⁸ Fitzpatrick & O’Dowd (2012, p.3), Texto original: It is very likely that all of them, along with countless other people around the world, will need English in their jobs. Whether they are communicating with employees, colleagues, clients, or visitors, most of them will use English as a *lingua franca*, or language of wider communication.

do escolas privadas, restringe-se o acesso a estas apenas às camadas economicamente favorecidas.

Sendo a escola pública o lugar ideal para a formação de um grande número de falantes de LI como segunda língua, algumas questões vêm à tona: porque nelas não são formados falantes competentes de LI? Que questões permeiam o ensino da LI na realidade educacional pública do Brasil a ponto de não alcançarmos a formação da competência linguística em LI, nem acreditarmos que é possível alcançá-la? Que fatores alimentam o estereótipo de que na escola pública é impossível aprender LI?

2.2. PCN: referências abertas e flexíveis?

Os PCN, criados em 1998, apresentam a proposta de orientar e garantir coerência e coesão na educação pública brasileira. Classificando-se como flexível e de natureza aberta, se autointitulam como uma coletânea de documentos para referência que

exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente. (BRASIL, 1998, p. 29)

Quatorze anos se passaram desde a criação deste que é o principal documento para referência curricular da educação brasileira. Estando aberto o espaço para ampliação e aprofundamento do debate educacional que os PCN propõem, questiona-se: quantas vezes o PCN foi revisto desde 1998? Não seria contraditório classificá-lo como flexível, aberto e adaptável sem nenhuma previsão de discussão para avaliá-lo desde a sua publicação?

Pode-se pensar que o caráter aberto e flexível se dá na abertura à criação de outros documentos vindos de outras esferas governamentais hierarquicamente abaixo do Ministério da Educação (MEC), ou seja, da esfera federal, e que estas outras orientações teriam autonomia para repensar os melhores meios para as especificidades de suas realidades, pois os PCN não tem caráter impositivo. Porém é importante ressaltar que em várias Secretarias de Educação das esferas estaduais e municipais não há outro documento como orientação curricular disponível; e que, quando há, são por muitas vezes documentos que fazem pouco além de parafrasear o que os PCN sugerem.

Os livros didáticos que as escolas públicas recebem, vindos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), são publicações únicas a todo o país. Consequentemente, estes não atendem às especificidades locais determinadas por orientações curriculares abaixo dos PCN. Sendo assim, a única orientação curricular que as editoras e os seus autores seguem é a que é dada pelos PCN, e qualquer escola que use o livro enviado pelo PNLD estará seguindo somente as suas referências.

Sendo um documento pronto e fechado por não prever revisões periódicas, sendo em muitos locais a única orientação curricular existente e em outros lugares a única documentação que serve como base para a orientação curricular oficial, além de ser o único documento de orientação curricular levado em conta na produção dos livros didáticos, questiono: São os PCN realmente abertos a adaptações, não se impondo como diretriz obrigatória?

2.3. PCN: referências curriculares suficientes?

Apesar de definir-se e ao mesmo tempo resumir-se como fonte de referência para discussões sobre ensinar e aprender LE (BRASIL, 1998, p. 19), não se pode excluir a visão de orientação curricular que os PCN carregam, inclusive em seu nome. Enquanto currículo, o documento pouco apresenta, não indo muito além de orientação para a adoção de uma abordagem comunicativa, na qual a LI deve ser aplicada com o objetivo de capacitar o aluno para o engajamento discursivo.

Um dos fatores destacados pelo documento como pressuposto básico para a aprendizagem de uma LE é a garantia da continuidade e sustentabilidade de seu ensino. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 20) destacam que “Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série”.

Aponta-se para a importância da manutenção do ensino da mesma LE durante os quatro anos de escolaridade do segundo segmento. Esta deveria ser a primeira garantia de continuidade, mas não a única. É necessário ir além da visão que o documento traz com relação à continuidade.

A garantia de uma sequência na aplicação dos conteúdos de uma mesma LE durante os quatro anos de escolaridade do segundo segmento também deveria ser um pressuposto básico, através do estabelecimento

de uma ordem na qual são respeitados os graus de dificuldade dos conteúdos e o que é necessário de conhecimento prévio. É da importância que a continuidade de conteúdos possui que vem a necessidade da construção de um currículo mínimo unificado mais detalhado, profundo e relacionado à realidade dos alunos que as diretrizes gerais dadas pelos PCN para as redes de ensino.

Não estabelecer uma organização sequencial no currículo põe em risco o sucesso da aprendizagem, pois é possível que o aluno passe por vários bimestres sem avançar na dificuldade, estude um conteúdo sem ter visto algo previamente necessário ou ainda passe pelos quatro anos de escolaridade vendo os mesmos conteúdos. Como consequência negativa, surgiria o desinteresse dos discentes pela disciplina, pois os conteúdos parecem voltar ao ponto de partida toda vez que o aluno avança um ano de escolaridade. É provavelmente da falta de sequência curricular que vem o mito de que na escola pública passa-se quatro anos estudando o verbo *to be* (e ao final do ensino fundamental, nem o verbo *to be* é utilizado contextualizadamente).

É compreensível que sendo um documento nacional, os PCN não queiram impor os conteúdos específicos por ano de escolaridade, já que cada comunidade escolar possui especificidades que devem ser levadas em conta na construção de um currículo. Porém é notória a importância desta organização e arriscar não tê-la é o mesmo que arriscar o sucesso da aprendizagem. Seria papel dos PCN garantir em sua redação que seria papel obrigatório de cada Secretaria de Educação a criação deste currículo específico? Ou ainda que o próprio documento sugerisse uma organização curricular mínima e a partir da sugestão, cada escola ou cada Secretaria de Educação acrescentasse o que consideraria relevante?

2.4. PCN: referências contraditórias?

Os PCN citam dez objetivos para o ensino fundamental, entre estes se destacam dois:

- * conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- * saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

A aprendizagem de uma LE encontra-se estreitamente relacionada aos objetivos citados, o que parcialmente justifica a existência da disciplina na grade curricular, reconhecendo a sua importância. Ao aprender uma segunda língua, o sujeito amplia sua visão de cidadania, pois “Ao entender o outro e sua alteridade¹²⁹, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social”. (BRASIL, 1998, p. 19)

Assim, os PCN reconhecem que o aprendizado de uma LE é um fim e ao mesmo tempo um meio para um aprendizado cultural. Segundo Brown¹³⁰ (2000, p. 184), “cultura é uma parte profundamente arraigada em cada fibra do nosso ser, e a língua – o meio de comunicação entre membros de uma cultura – é a expressão mais visível e disponível desta cultura”.

A aprendizagem de outra língua implica diretamente no desenvolvimento da personalidade, uma vez que possibilita ao aluno ter contato com outros pontos de vista, outros costumes, diferentes valores e modos de interpretar o mundo. Conhecer outra(s) língua(s) é conhecer outra(s) cultura(s) para poder compará-las à própria, e estar aberto a outras interpretações de mundo derruba a discriminação que o xenofobismo alimenta. Celani (2004, p. 119-124) afirma que

Aí está a contribuição das línguas estrangeiras na educação para o desenvolvimento individual e nacional. (...) É enxergar além. Além de seu redor, sem menosprezá-lo; além de seus valores, sem perdê-los; além de seu país, sem abandonar sua cultura. É entender a diferença e a diversidade, por meio de uma experiência de imersão na sabedoria distintiva de uma outra cultura como espaço para crescimento. É engajar-se com a diferença. E isso é vital no mundo de hoje. É a via de acesso a outros sistemas de valores e modos de interpretar o mundo, o que reduz a xenofobia, tão prejudicial em um momento histórico em que se necessitam posturas que levem à compreensão e não à rejeição pura e simples.

¹²⁹ Por alteridade entendem-se os fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidades onde as línguas estrangeiras são usadas como línguas maternas, línguas oficiais e ainda como línguas estrangeiras.

¹³⁰ Brown (2000, p. 184): “Culture is a deeply ingrained part of the very fiber of our being, but language – the means of communication among members of a culture – is the most visible and available expression of that culture”.

Este crescimento cultural é um dos passaportes para sermos sujeitos da própria história e, conseqüentemente, agentes da história comunitária, nacional e até internacional (FREIRE, 1997).

Vale ressaltar que, segundo Berger (2005), especificamente a LI é considerada a língua da informática e da internet e o seu domínio atinge diretamente outro objetivo geral dos PCN, pois seu domínio permite o acesso à informação e facilita o uso de novas tecnologias. Para a aprendizagem de LI, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 27) apontam para uma concepção de linguagem e da aprendizagem de natureza sociointeracional, na qual a construção do significado acontece ao se considerar os envolvidos no discurso. Através desta visão há a

possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Para tanto, ela deve centrar-se no “engajamento discursivo do aprendiz”, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de forma a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15)

Nesse sentido, destaca-se o trabalho do filólogo russo Mikhail Bakhtin (1977/2006, p. 96), para quem o centro de gravidade da língua não está na conformidade da forma linguística com a norma utilizada, mas sim no significado que essa forma linguística adquire no contexto real de comunicação. Nas aulas de LI nas escolas públicas deve-se, portanto, dar enfoque ao uso da língua e não à sua análise, para que o aluno se engaje no discurso em LE, pois “é fundamental que o ensino de língua estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.” (BRASIL, 1998, p. 15)

O aprendizado de LI está profundamente conectado à ideia de imersão no mundo das tecnologias, ao acesso à informação e à comunicação com outras comunidades linguísticas, além deste aprendizado representar um desenvolvimento na sensibilidade de olhar o outro - o diferente - e na aceitação de outras culturas que este desenvolvimento traz. Não aprender uma LE - nesta discussão especificamente a LI - é privar-se destas oportunidades e deste desenvolvimento. Não oferecer um ensino de LI com qualidade nas escolas públicas também é privar toda a clientela que nela estuda ao acesso a oportunidades e ao desenvolvimento pessoal; é não dar-lhes a escolha de sair da marginalização linguística.

Pode-se afirmar que a oferta de LI nas escolas públicas brasileiras acontece; logo, não ocorre privação de coisa alguma. Porém não basta ofertar, há de se oferecer com qualidade. Um fato que mostra indícios de insatisfação são as inúmeras escolas particulares de línguas que funcionam fora do sistema educacional oficial, justamente para suprir esta falha

no sistema. Isto aponta para uma discrepância entre o que é oferecido e as necessidades da sociedade. Por serem privadas, só tem acesso às escolas particulares de LI as camadas sociais economicamente favorecidas, o que reforça as diferenças sociais e contradiz os direitos expressos na LDB e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 27) afirmam que

a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais.

O governo assume o papel de diminuir as diferenças sociais e pelo que foi discutido neste documento o aprendizado de LI é um dos caminhos para a diminuição da desigualdade social, pois este aprendizado, através do engajamento discursivo com enfoque social, possibilita a ampliação de oferta de emprego e de acesso à informação. Porém no mesmo documento encontram-se entraves para que o engajamento discursivo seja alcançado, através da redução do aprendizado de LI ao domínio apenas da habilidade de leitura.

Os PCN justificam esta redução do aprendizado a uma habilidade afirmando que

somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (...) Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (BRASIL, 1998, p. 20)

É alarmante perceber que o documento que deveria valorizar o ensino de LI na escola pública carregue em si um discurso que discrimina o corpo discente de menor renda. Como avaliar se o aluno precisará ou não das outras habilidades linguísticas (oral, compreensão auditiva e escrita) de antemão? Partir do pressuposto que, por ser aluno da educação pública, este não terá oportunidade de utilizar uma LE plenamente é usar de discriminação para perpetuar os entraves sociais existentes em nossa sociedade. Coelho (2005, p. 23) compartilha desta opinião ao afirmar que

esse preconceito pode ser acentuado quando a proposta curricular da escola não visa ao desenvolvimento das habilidades linguísticas como um todo, e foca apenas a habilidade de leitura por acreditar que somente esta habilidade se-

rá útil para o educando devido à realidade social que o cerca. Ao aceitar esse programa, me parece que a escola está privando os alunos do direito real de aprender a língua estrangeira.

Além de alegar falta de necessidade de aprender outras habilidades além da leitura, os PCN reafirma sua escolha pelo “mínimo” ao justificá-la afirmando que

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Se os PCN foram escritos pelo governo, que neste documento (1) assume a função de diminuir através da educação as diferenças sociais; (2) destaca a importância da aprendizagem de uma LE para imersão cultural, ascensão e transformação social; e (3) guia esta aprendizagem pelo caminho da abordagem sociointeracional, como entender que neste mesmo documento o próprio governo justifique a não aprendizagem plena de uma LE pelas péssimas condições de trabalho encontradas nas escolas públicas? O governo realiza uma autocrítica e ao mesmo tempo não assume o compromisso de melhorar estas condições que, de acordo com ele mesmo, impossibilitam um aprendizado mais amplo. Braggio (2011) corrobora esta posição afirmando que:

O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade da leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país.

É constrangedor que um órgão como o MEC publique um documento nacional de tamanha importância como os PCN que contém como justificativa para a falta de qualidade do ensino de LE as péssimas condições encontradas nas escolas públicas brasileiras, aceite isso como um pressuposto – se é escola pública, vai ser assim –, e tente criar meios para mascarar os inúmeros problemas ao invés de, em forma de lei, determinar que estes sejam resolvidos.

É urgentemente necessário que o MEC assuma as falhas das redes de educação pública brasileira não no sentido de aceitá-las como algo imutável e contorná-las com medidas para remediar os problemas encon-

trados, e sim de definitivamente resolvê-las. Há muitos alunos em sala de aula? Que se reduza este número. Falta material didático? Que se invista em material didático. Falta material de apoio tecnológico? Que se crie um programa nacional para que as escolas públicas saiam da era analógica e entrem, ainda que tardiamente, na era tecnológica. Os professores de LE não são qualificados o suficiente? Que se modifique a forma de ingresso e que se garanta a formação e atualização contínua dos docentes.

Já se passaram quatorze anos desde a publicação dos PCN. Até quando a clientela da educação pública brasileira esperará para ser verdadeiramente incluída na sociedade globalizada através das oportunidades que o domínio da LI traz para a vida das pessoas?

3. Conclusão

Ao receber qualquer material didático, sejam eles livros didáticos, documentos para nortear a prática pedagógica, orientações curriculares, etc. é fundamental que o docente analise de maneira reflexiva o que recebeu antes de transformar o material recebido em prática. Desta forma, é construído um caminho de contínua revisão e aprimoramento das orientações para a prática pedagógica e, conseqüentemente, da própria prática. Este caminho construído através da reflexão leva à qualidade de ensino, tão buscada nas redes de educação pública brasileiras.

Este artigo se propôs a ajudar o docente de LI neste caminho de reflexão, mais especificamente durante a leitura dos PCN de LE. Durante a análise deste documento, foi possível encontrar algumas informações e orientações sobre as quais os professores devem pensar antes de segui-las, como por exemplo, o planejamento de aulas que contemplem o aprendizado de LI através de apenas uma entre quatro habilidades linguísticas. É necessário refletir sobre a profundidade de cada escolha que o docente faz, pois, ao privar o aluno da escola pública de desenvolver outras habilidades linguísticas em suas aulas, o professor carrega uma ideologia preconceituosa com a qual ele deveria concordar. Seguir orientações vindas de instâncias hierarquicamente superiores sem refletir sobre elas é correr o risco de dizer à sociedade que se concorda com algo cuja ideologia não se compartilha. Leitura e reflexão levam a escolhas conscientes que carregam em si ideologias com as quais o professor concorda.

Muitas das vezes, um grupo de professores que não concorda com as orientações contidas em documentos oficiais não é o suficiente para alterar a redação destes; porém não se pode anular a autonomia do professor no momento de fazer escolhas para sua prática e nem o fato que muitas mudanças em larga escala iniciam em pequena escala. É necessário reconhecer as limitações que um trabalho que sugere uma análise reflexiva a nível individual carrega, sem anular a importância de fazê-la continuamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BECKER, M. R. ELF: Inglês como língua franca. Anais do 1º Simpósio de reflexões sobre as metodologias e práticas de ensino de línguas estrangeiras modernas. *Eletras*, vol. 19, n. 19, dez.2009.

BERGER, M. A. F. O. *Papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma*. São Cristóvão: NPGED, 2005.

BRAGGIO, E. C. *Os parâmetros curriculares nacionais: uma visão crítica*. Disponível em:

<http://braggio.webnode.com.br/news/os%20par%C3%A2metros%20curriculares%20nacionais%3A%20uma%20vis%C3%A3o%20critica-/>,

Acesso em: 04-06-2012.

BRASIL. *Lei 9.364*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000.

CELANI, M. A. A. Chauvinismo linguístico: uma nova melodia para um velho tema? In: LOPES, F. E. K. Rajagopalan. *A linguística que nos faz falhar*: investigação crítica. São Paulo. Parábola, 2004, p. 119-124.

COELHO, H. S. H. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ERLING, E. J. The many names of English. *English Today*, n. 81, v. 21, p. 40-44, 2005.

FITZPATRICK, A.; O'DOWD, R. *English at Work: An Analysis of Case Reports about English Language Training for the 21st century Workforce*, 2012. Disponível em: <http://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2012/04/TIRF_EnglishAtWork_OnePageSpread_2012.pdf> Acesso em: 30-06-2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GRADDOL, D. *English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language*. London, England: British Council, 2006.

GLOBALENGLISH. *The globalization of English report: Globalization accelerates need for business English communication skills*. 2011. Acesso em: <http://www.globalenglish.com/m/why_globalenglish/globalization_of_english/> Acesso em: 28-06-2012.

LIMA, N. Concepções teóricas subjacentes aos parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira. *ACTA Científica – Ciências Humanas* vol. 2, n. 11, 2006.

LOPES, Roberta. *O uso do caderno do professor na escola pública: percepções de alunos e professora*. 2010. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada no campo das línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA*, vol. 15, Nº Especial, 1999.

UMA NATUREZA PARTICIPATIVA: A FUNÇÃO SUJEITO EM CONSTRUÇÕES RESULTATIVAS DE VIDAS SECAS

Camila Brito dos Santos (UERJ)
milauuff@yahoo.com.br

1. Introdução

As grandes obras da literatura brasileira têm sido alvo de minuciosa interpretação, como comprova a respectiva fortuna crítica, mas a língua em que estão escritas permanece pouco estudada. O presente artigo é um gesto nesse sentido, uma vez que se pretende desenvolver uma análise acerca da relevante promoção de elementos da natureza¹³¹ à função argumental de sujeito¹³² no romance *Vidas Secas*, do escritor alagoano Graciliano Ramos. Esse fenômeno ocorre muitas vezes em construções resultativas (de mudança de estado) tendo o elemento da natureza como sendo o agente/causador dos eventos designados pelos verbos. Entendendo que a linguagem revela a conceptualização da experiência, buscar-se-á subsídios teóricos na linguística cognitiva, mais precisamente na gramática de construções de Goldberg (1995), para entender como essas construções revelam a percepção de mundo dos personagens e como se relacionam ao sentido geral da obra.

Vidas Secas tem como pano de fundo o sertão nordestino e em cena estão cinco personagens da mesma família de retirantes: o vaqueiro Fabiano, sua mulher Sinha¹³³ Vitória, dois filhos e a cadela Baleia. É fa-

131 Toma-se como elemento da natureza os fenômenos climáticos e os seres vivos que compõem o cenário do sertão nordestino, visto que o espaço narrativo da obra mimetiza o espaço real. Consideram-se também as metonímias e metáforas que se relacionam a tais elementos, não as entendendo como recurso expressivo artificial, mas como parte de um processo cognitivo que se manifesta por meio delas, consoante Lakoff & Johnson (2002).

132 Entende-se sujeito como o argumento do verbo que concorda com ele em número e pessoa e que pode assumir diversos papéis (agente, causador, paciente, etc.), de acordo com a construção da cena em que é perfilado como figura. Essa definição, estabelecida nesse artigo, baseia-se nos referenciais teóricos da linguística cognitiva, uma vez que esta não se limita apenas a critérios formais de análise. Consideram-se aqui também os aspectos semânticos e pragmáticos, de modo a melhor descrever a conceptualização dos eventos e de seus participantes por meio da estrutura sintática.

133 Conforme grafia das várias edições consultadas, inclusive a constante da bibliografia.

to consensual na fortuna crítica a profunda relação existente entre os personagens desse romance e o ambiente natural que caracteriza o espaço da narrativa. Cândido também observa que, “em lugar de contentar-se com o estudo do homem, Graciliano Ramos o relaciona aqui intimamente ao da paisagem, estabelecendo entre ambos um vínculo poderoso, que é a própria lei da vida naquela região” (1966, p. 15). Andrade (2009) ainda acrescenta que a caracterização da natureza fará parte não só da paisagem, como também adentrará no espírito das personagens, as quais são fisicamente secas e psicologicamente áridas também. Segundo sua análise, o clima, a seca agridem demasiadamente a vida da família, levando-os a uma condição subumana. Dessa forma, pode-se entender que o romance está longe de ser apenas um documento sobre a terra, a linguagem, a cultura e as peculiaridades do povo que a habita, mas se trata de uma encenação dos conflitos do homem oprimido por forças exteriores que ele mal compreende: além do poder policial, do poder econômico, das convenções do vestuário, da linguagem, a natureza é imperativa e indomável.

De acordo com a linguística cognitiva (LC), as experiências sensorio-motoras mais básicas do ser humano são trazidas para a linguagem. Percebemos o mundo fisicamente através de nossos sentidos e essas percepções se estruturam por meio das construções em que as formas lexicais se ajustam para gerar sentido. Em *Vidas Secas* é o narrador onisciente quem organiza e traduz por meio da linguagem as experiências corpóreas dos personagens, descrevendo um conjunto de conhecimentos provenientes delas. As estruturas linguísticas escolhidas parecem ter a função de simbolizar as cenas que vivenciam, sobretudo as mudanças geradas espontaneamente pelo ambiente que os cercam e que age diretamente na vida deles. Assim, a forma linguística apresentada no romance é uma pista para a percepção das experiências da família de retirantes.

Uma leitura do romance, mesmo que superficial, permite que seja percebida essa natureza viva, que parece deter uma potência transformadora. No entanto, pouco se analisou acerca da estrutura linguística que gera esse efeito de sentido, sobretudo em relação à sintaxe, visto que a maioria das pesquisas que utilizam esse romance como objeto de estudo focam-se na exegese interpretativa. É possível notar várias construções em que um elemento da natureza encontra-se na posição de sujeito como agente/causador, ou como ser afetado de construções resultativas, ou seja, construções em que se verifica mudança de estado. Essas construções foram descritas por Goldberg (1995), como parte do seu modelo de Gra-

mática de Construções e, posteriormente, tal análise foi refinada por Goldberg & Jackendoff (2004). Sobre a língua portuguesa, temos trabalhos como o de Silva (2001) e o de Leite (2006), que analisam o mesmo fenômeno a partir do ponto de vista de Goldberg, porém mais voltados para as idiossincrasias de nosso idioma. Assim, este trabalho tomará por base pressupostos teóricos convergentes desses autores, interessando particularmente suas considerações sobre as construções resultativas e como elas projetam a percepção de mundo dos personagens de *Vidas Secas*. Além disso, a descrição dessas construções será relacionada à das vozes verbais, de modo a entender os mecanismos de proeminência dada ao sujeito.

2. *A gramática de construções segundo GOLDBERG (1995)*

Goldberg (1995) propõe um modelo para a gramática de construções (GC) tendo como objeto de estudo construções envolvendo verbos e sua estrutura argumental. Entendendo construções como correspondências forma-significado que existem independentemente de verbos específicos, ela postula que construções de cláusulas elementares estão associadas a estruturas semânticas que refletem cenas básicas da experiência humana.

Dessa forma, as estruturas sintáticas de uma língua não podem ser adequadamente descritas segundo critérios apenas formais (sintáticos ou morfossintáticos), nem como projeções das propriedades sintáticas e semânticas dos verbos que nelas se integram. Apesar das singularidades de cada evento e da variedade de meios de expressão linguística disponíveis, existem determinados esquemas conceptuais linguisticamente codificados em padrões ou esquemas sintáticos. Sendo assim, os diferentes significados que o verbo assume são decorrentes de sua integração com o significado da própria construção e não precisam ser atribuídos a idiossincrasias do próprio verbo. São as construções que especificam e restringem de que modo os verbos irão combinar com elas.

É por essa razão que apenas conhecimento do significado de cada um dos itens lexicais não vai ser suficiente para a compreensão da expressão como um todo. Seria excessivo considerarmos que uma forma verbal pode ter diversas acepções e que assimilamos todas elas e todas as suas realizações possíveis. Isso, obviamente, iria de encontro ao princípio de economia linguística. Bernardo (2006), em consonância com Goldberg, afirma que as extensões de sentido observadas no emprego de cer-

tos verbos só são possíveis, porque os falantes armazenam padrões construcionais, e não informações sobre os itens lexicais individualmente. No entanto, isso não quer dizer que o significado de um item lexical não vai influenciar a significação como um todo; é apenas fundamental ter em mente que ela se constrói em duas vias: da construção para o constituinte e do constituinte para a construção.

Goldberg também apresenta cinco tipos de construções do inglês, propostos por, na forma de sentenças básicas que codificam eventos comuns na experiência humana, tais como ‘alguém faz com que algo ou alguém se mova de um lugar a outro’, ‘alguém faz com que algo ou alguém seja modificado’ etc. Sendo assim, um verbo é membro de uma classe de verbos que é convencionalmente associada a uma construção, então, os papéis desempenhados pelos participantes do verbo podem ser semanticamente fundidos com os papéis argumentais da construção. A fusão entre eles obedece ao *princípio da coerência semântica*, de acordo com o qual somente os papéis que são semanticamente compatíveis podem ser fundidos; e o *princípio da correspondência* segundo o qual cada papel participante escolhido no léxico precisa ser fundido com um papel argumental da construção. Isso quer dizer que, para um elemento aparecer concretamente em uma sequência sintática, deve corresponder a um papel previsto na configuração da construção. Eis as cinco construções:

CONSTRUÇÃO	SIGNIFICADO
Bitransitiva – SUJ-V-OD-OI	X causa Y receber Z
Movimento causado – SUJ-V-OD-OBL	X causa Y mover-se para Z
Resultativa – SUJ-V-OD-PRED	X causa Y tornar-se Z
Movimento intransitivo – SUJ-V-OBL	X move Y
Conativa – SUJ-V-OBL	X direciona ação para Y

Quadro 1 – Construções básicas para estrutura argumental (GOLDBERG, 1995 *apud* BERNARDO, 2006).

Silva (2001) nos apresenta as construções mais recorrentes em português, excluindo os casos das construções conativas, provavelmente porque esse tipo de construção se aproxima das bitransitivas que apresentam a omissão do objeto transferido.

CONSTRUÇÃO	SIGNIFICADO	ESQUEMA CONCEPTUAL
Transitiva – SUJ-V-OD	X age sobre Y / X experiencia Y	‘fazer’ / ‘experienciar’
Bitransitiva – SUJ-V-OD-OI	X faz com que Y seja recebido por Z	‘transferir’
Movimento causado – SUJ-V-OD-OBL	X faz com que Y se desloque para Z	‘mover’

Resultativa – SUJ-V-OD-PRED	X faz com que Y se torne/fique Z	'mover'
---------------------------------------	-------------------------------------	---------

Quadro 2 –

Construções básicas para estrutura argumental em português, segundo Silva (2001).

3. As construções resultativas

As construções resultativas são aquelas que comportam a ideia de que X faz Y tornar-se Z, ou seja, um sujeito que faz com que um objeto resulte em uma mudança de estado, passando de um estágio inicial a outro final. Consoante a autora, as construções resultativas mais básicas são caracterizadas pela existência de um sintagma resultativo (SR), entendido como a representação de uma mudança de estado expressa no polo sintático da construção através de um sintagma preposicional (SPrep) ou mesmo de um sintagma adjetival (SAdj):

João quebrou o vidro em pedaços. (SPrep)

Maria assou o bolo solado. (SAdj)

Segundo Leite (2006), em português, é mais comum ocorrer a lexicalização¹³⁴ do resultado no verbo e, dessa forma, tanto não ocorre o argumento resultativo isolado na sentença como SAdj, quanto é pouco frequente a presença dele como SPrep.

João despedaçou o vidro.

(João fez com que o vidro ficasse *em pedaços*)

Em decorrência da inexistência de palavras/expressões sinônimas perfeitas na língua, uma vez que não haveria por que comportar dois termos para expressar a mesma ideia, as formas de construções resultativas com SR externo se diferenciam daquelas com SR interno. O referido autor aponta que ambas resguardam valores pragmático-discursivos que as distinguem em seu uso cotidiano e o verbo lexicalizado parece revelar uma ação com maior grau de intencionalidade.

Goldberg & Jackendoff (2004) dividem as construções resultativas em transitivas, quando um objeto direto se segue ao verbo; e em intransitivas, quando não há presença desse argumento interno desse verbo depois dele.

¹³⁴ O autor entende lexicalização como a maneira de referir-se a um termo que sofre uma petrificação, qualquer idiossincrasia constatada em operações morfológicas.

O vidro quebrou em pedaços.

Os autores também consideram o sintagma nominal passível de mudança de *é* chamado de *host* ou *hospedeiro*.¹³⁵ Nas resultativas transitivas quem *é* o hospedeiro, normalmente, *é* o objeto, como o *é* “o vidro” na sentença “José quebrou o vidro em pedaços”. Todavia, nas resultativas intransitivas (isto *é*, resultativas com verbos inacusativos), esse hospedeiro passa a ser o sujeito, como em “o vidro quebrou em pedaços”. Neste caso a ideia essencial de resultado *é* aplicada a um argumento paciente.

4. As construções resultativas em *Vidas Secas*

É de nosso conhecimento de mundo o entendimento de que a natureza muda espontaneamente a todo o momento e de que tais mudanças influenciam diretamente na vida das pessoas. É muitas vezes complexo entender ou explicar os fenômenos da natureza e suas origens; apenas sentimos sua potência transformadora e indomável. *Vidas Secas*, como toda obra literária, busca mimeticamente representar a experiência humana, e uma das mais básicas delas *é* a mudança de estado relacionada aos aspectos naturais, a qual *é* conceptualizada e revelada pela expressão linguística na voz do narrador por meio das construções resultativas. Bernardo (2006) nos diz que o sentido de uma construção *está* relacionado a um enquadre (*frame*) semântico subjacente à cena representada parcial e simbolicamente pela expressão verbal. Esses enquadres integram o conhecimento de mundo partilhado pelos usuários da língua, que podem codificar a cena de diferentes formas, colocando em foco determinados participantes e preterindo outros. No texto de *Vidas Secas*, há ocorrência tanto de construções resultativas transitivas quanto intransitivas (inacusativas), apresentando o resultado lexicalizado no verbo. Ambas traduzem as transformações da natureza que rodeiam os personagens, no entanto, parece que a cena expressa por cada uma delas se diferencia. De qualquer forma, como a construção resultativa pressupõe a configuração de um estado prévio e um estado posterior, há sempre uma característica que *é* atribuída, em ambos os casos, ao elemento que sofre a alteração, passível de atribuição ao mesmo.

135 Tradução proposta por Leite (2006)

4.1. Construções resultativas transitivas

As construções resultativas transitivas em *Vidas Secas* trazem o elemento da natureza na posição sujeito como causador do processo de mudança de estado, e o objeto como paciente, sendo este designado por seres humanos ou mesmo por elementos da própria natureza. Eis alguns exemplos:

- (1) (...) temendo que a nuvem se tivesse desfeito, vencida pelo azul terrível, aquele azul **que deslumbrava e endoidecia** a gente. (I,21)136
- (2) **As noites cobriam** a terra de chofre. (I,22)
- (3) **As vacas povoariam** o curral (...) (I,30)
- (4) Ali perto **a nuvem escurecia** o morro. (I,34)
- (5) **A areia fofa cansava-o** (II,2)
- (6) Olhou a catinga amarela, que **o poente avermelhava** (II, 39)
- (7) **Um pé de vento cobria** de poeira a folhagem das imburanas (V,11)
- (8) O ar **que** entrava pelas rachas das paredes **esfriava-lhe** uma perna, um braço, todo o lado direito. (VII,26)
- (9) **Uma noite de inverno**, gelada e nevoenta, **cercava** a criaturinha. (IX, 35)
- (10) **As arribações matavam** o gado. (XII, 6)
- (11) Agora Fabiano examinava o céu, a barra **que tingia** o nascente (...) (XIII, 6)
- (12) **Os mandacarus e os alastrados vestiam** a campina, espinho, só espinho. (XIII,12)

136 De modo a padronizar a referência aos trechos de *Vidas Secas*, as orações em análise extraídas do romance trarão o verbo em foco na construção sublinhado e o sujeito em negrito e serão localizadas por dupla numeração: romana para o capítulo (de I a XIII) e arábica para o parágrafo. Consideraremos parágrafo todo segmento identificado na mancha por meio do espaçamento padrão, seja texto do narrador, seja fala do personagem (até mesmo uma simples interjeição), seja ainda uma combinação dos dois; oração como enunciado contendo o verbo e seus argumentos e sujeito como , incluindo os pronomes relativos. Os sujeitos elípticos são indicados por meio de colchetes. Todas os fragmentos numerados são constantes de Ramos (2008).

(13) Olhou as sombras movediças **que enchiam** a campina. (XIII, 28)

Vê-se que os papéis participantes se fundem aos papéis argumentais, de acordo com os *princípios da coerência semântica e da correspondência*, mencionados anteriormente. Leite (2006) afirma que a Construção Resultativa, assim, só pode se aplicar a argumentos que, potencialmente, deem suporte a uma mudança de estado como resultado de uma ação denotada pelo verbo e os termos escolhidos nesse contexto parecem estar de acordo com esse critério. É fácil perceber que seria possível parafrasear os exemplos, desfazendo-se a lexicalização do resultado e preenchendo com os argumentos o esquema “X faz com que y se torne Z”. Observe a paráfrase do trecho (3):

Ali perto **a nuvem escurecia** o morro. (I,34)

Ali perto a nuvem fez com que o morro se tornasse escuro.

Esse tipo de construção resultativa é entendido por Goldberg & Jackendoff (2004) como resultativa de propriedade causativa, na qual a mudança de estado é aplicada a um SN que se projeta como passível de alteração de característica (e, portanto, também transitiva). Quem causa essa mudança é o argumento que representa o *Causador* (Ca) ou *Agente* (Ag). No caso do papel temático Ca, atribuído ao sujeito sintático do verbo principal, percebemos uma natureza menos intencional dele, ao contrário do papel Ag que resguarda consigo um caráter mais volitivo. Nota-se nos fragmentos de *Vidas Secas* um caráter menos volitivo, até porque as mudanças geradas pela natureza estão longe de serem intencionais. Assim, o sujeito seria chamado de *Causador*, não de *Agente*.

4.2. Construções resultativas intransitivas

As construções resultativas intransitivas, muito recorrentes em *Vidas Secas* e na língua portuguesa como um todo¹³⁷, não apresentam um argumento interno passível de mudança de estado; esse papel é exercido pelo sujeito, que não funciona como causador, mas como paciente.

137 Essa conclusão quantitativa de que as resultativas intransitivas são as mais comuns das resultativas em língua portuguesa também foi extraída do trabalho de LEITE (2006).

Goldberg (1995) aponta que a mudança de estado deve ter um elemento instigador (animado)¹³⁸. Somente um argumento instigador animado pode ser aceito como sujeito em uma Construção Resultativa de dois argumentos. Se ele não estiver expresso, a ocorrência é de inacusatividade. Entretanto, isso não quer dizer que o sujeito seja necessariamente o agente, uma vez que o caráter intencional não é pré-requisito para sua compatibilidade à construção. A presença do agente causador que só é compreendido e percebido em função do conhecimento de mundo que temos, ou seja, da retomada da cena básica invocada pelo verbo e pela construção.

Eis algumas das construções resultativas intransitivas, de propriedade não causativa, presentes em *Vidas Secas*:

- (14) **O poente cobria-se** de cirros. (I,27)
- (15) **O gado aumentava** (...) (II, 36)
- (16) (...) tentou pensar nas estrelas **que se acendiam** na serra. (VI, 31)
- (17) **A catinga amarelecera**, [a catinga] **avermelhara-se** (...) (VII, 11)
- (18) (...) **as árvores se enfeitariam** (VII, 23)
- (19) **O barreiro** também se **encherá**. (VII, 26)
- (20) **O nevoeiro engrossava** (...) (IX, 26)
- (21) **a terra se amaciava**. (IX, 37)
- (22) **a catinga deserta animava-se** (XI, 3)
- (23) Àquela hora **o mulungu do bebedouro**, sem folhas e sem flores, uma garrancharia pelada, **enfeitava-se** de penas. (XII, 6)
- (24) (...) **os espinhos secariam**. (XII, 8)
- (25) As bichas excomungadas [as arribações] eram a causa da seca. Se pudesse matá-las, **a seca se extinguiria**. (XII, 18)

138 Nesse caso, entendemos que há personificação da natureza de *Vidas Secas*, uma vez que os elementos naturais são claramente entendidos como geradores de mudança, e, portanto, animados, da mesma maneira que o são os seres humanos. Esse entendimento é respaldado por Lakoff & Johnson (2002) e corrobora para o entendimento da natureza como viva e autônoma.

- (26) (...) **as folhas secas** se *pulverizavam*, trituradas pelos redemoinhos, e **os garranchos** se *torciam*, negros, torrados. (XIII, 1)

O sujeito, nesses casos, apresenta-se como paciente. Esse tipo de construção parece sugerir a espontaneidade dos eventos naturais, que é alvo da mudança de resultado sem a expressão de um causador específico. É como se a natureza mudasse a si mesma e aos demais de maneira autônoma e os resultados fossem plenamente perceptíveis, ainda que não se soubesse o que exatamente os provocaram.

Claramente nota-se uma oscilação entre o uso ou omissão do pronome “se” nas construções resultativas não causativas, entendidas como intransitivas (inacusativas). Uma análise superficial poderia levar a crer que as construções listadas com “se” são reflexivas, ou seja, apresentam sujeito agente e paciente ao mesmo tempo, conforme a análise tradicional. Para se compreender melhor essa alternância, torna-se fundamental apresentar uma discussão acerca das vozes verbais.

5. *As vozes verbais e o sujeito: perfilamento e proeminência*

Entendendo que um sintagma nominal ao se vincular a um verbo contrai com ele uma relação sintática e uma relação semântica e que os papéis exercidos pelos constituintes são categorias mentalmente construídas, Azeredo (2008) define voz como a forma sintática que o predicado assume para atribuir um papel semântico ao respectivo sujeito. Segundo ele, a voz é o recurso usado para marcar um lugar proeminente na hierarquia informacional, uma vez que a organização sintática do enunciado, associada aos significados léxicos das palavras, reflete a maior relevância atribuída a uma das partes da oração. O autor, assim como Goldberg, não vê divisão exata entre os níveis de análise da língua, ao apontar que a escolha da voz tem motivações discursivas e pragmáticas. Quando se deseja dar um papel proeminente ao sujeito agente/causador da ação, utiliza-se a voz ativa; quando, ao contrário, deseja-se destacar o paciente, ou omitir o agente, utiliza-se a voz passiva ou a voz média (como veremos a seguir). Por outro lado, quando se percebe uma confluência entre os papéis de agente e paciente no argumento sujeito, a voz é denominada reflexiva. O que as distingue é o ponto de vista do observador.

Azeredo (2008) afirma também que os diferentes efeitos de explicitação ou apagamento do agente, análogos à oscilação entre a voz passiva e ativa, frequentemente são realizados por outro tipo de variação sin-

tática. Essa oscilação se daria em verbos ora empregados como transitivos, ora empregados como intransitivos, ainda que em ambos se possa perceber uma mudança de estado. Nota-se essa oscilação nesses trechos de *Vidas Secas*:

Olhou a catinga amarela, que **o poente avermelhava** (II, 39)

A catinga amarelecera, [a catinga] **avermelhara-se** (...) (VII, 11)

No primeiro trecho, o poente, entendido como ser animado, é causador da mudança de estado da catinga¹³⁹. Ela, de amarela, passou a vermelha, resultado final do processo lexicalizado no verbo. No segundo trecho, no entanto, há omissão do causador. É fundamental ressaltar que, mesmo se tratando de um processo de transformação semelhante ao primeiro, neste trecho a ausência do causador sugere que os eventos ocorram espontaneamente, enquanto no primeiro infere-se que uma ação de um elemento natural gerou a mudança de outro. Assim, temos diferentes cenas enquadradas nos dois trechos.

Nota-se também que, no segundo trecho, há dois verbos intransitivos, um sem o pronome “se”, o outro com sua presença. Em ambos, percebe-se a não atribuição de papel semântico de causador ao sujeito, mas de paciente. Por essa razão, não se pode entender o “se” como índice de voz reflexiva; o sujeito, nesse caso, é apenas o ser afetado pelo processo resultativo, enquanto na voz reflexiva ele acumularia os papéis de agente e paciente.

O referido autor reforça essa ideia ao mencionar que a flutuação entre o papel semântico do sujeito nas construções ditas pronominais gera controvérsia em torno da chamada voz reflexiva. Somente em uma parte dos casos há convergência do agente e paciente no argumento externo; nos demais casos, em que o sujeito não é agente, apenas paciente, a construção pronominal realiza o que muitos linguistas chamam de voz média. Seria um meio termo entre a voz ativa e passiva, em que a fonte ou causa do estado descrito pelo verbo está, em qualquer caso, fora do sujeito, sendo esta nem sempre identificada na oração, e o sujeito é um

139 O papel sintático de argumento interno do verbo é desempenhado pelo pronome “que”, no entanto, semanticamente entendemos que o referente do pronome é “a catinga amarela”. Entende-se que é possível fazer a relação entre os papéis participantes e os papéis argumentos a partir do contexto.

ser afetado. Além disso, o verbo se mantém na forma simples (correspondente à voz ativa). Sendo assim, a voz média aparece em todas as ocorrências de construções resultativas intransitivas citadas no artigo.

Langacker (*apud* ALMEIDA et al., 2010) designa um conjunto de mecanismos responsáveis pela nossa capacidade de conceptualizar uma mesma situação de diferentes maneiras. Dependendo da intenção de quem fala, a cena construída irá variar significativamente. Um dos recursos gramaticais utilizados para se cumprir a função de oferecer essas alternativas é a escolha da voz verbal. No nível da estrutura argumental, pode-se perceber, nos termos de Langacker, que há uma parte destacada, o perfil, o sujeito, a partir de uma base. Observe as possíveis alternativas à sentença abaixo, extraída de *Vidas Secas*.

Um pé de vento *cobria* de poeira a folhagem das imburanas
(V, 11)

A poeira cobria a folhagem das imburanas.

A folhagem das imburanas se cobria.

As três sentenças acima fazem referência a um mesmo enquadre, uma cadeia agentiva que se origina no agente (Um pé de vento), passa para o instrumento (poeira) e termina no paciente (a folhagem das imburanas). Embora a cena seja a mesma, cada sentença constrói o cenário à sua própria maneira, ao permitir que diferentes elementos sejam perfilados ou deixados na base. Na primeira frase, toda cadeia agentiva é perfilada. Na segunda, perfila-se apenas o instrumento e o paciente, e o agente passa a ser pressuposto, ficando na base. Na terceira, somente o paciente é perfilado e todo o restante da cena comporá a base.

Dessa forma, pode-se dizer que a escolha do sujeito reflete o perfilamento de cada tema e, conseqüentemente, a trajetória do fluxo de energia. O único que não deve deixar de permanecer em cena é o paciente. De acordo com Goldberg & Jackendoff (2004), o processo resultativo deve alcançar um ponto final, no qual se dará a mudança de resultado. Dessa forma, torna-se obrigatória a presença do paciente na estrutura argumental, independente do perfilamento da cena. No caso de haver dois participantes na cadeia agentiva perfilados, ainda assim um deles terá maior grau de saliência.

As vacas *povoariam* o curral (...) (I, 30)

Nota-se que “as vacas”, o causador, é mais proeminente que o paciente “o curral”. Pode-se entender então que o primeiro é o trajector, e o

segundo, o marco, conforme a terminologia de Langacker, que representam, respectivamente, figura e fundo.

As vacas povoariam o curral.
TRAJETOR MARCO
(TRAJECTOR) (LANDMARK)

É como se a atenção se concentrasse mais em uma porção restrita da cena. Sendo assim, pode-se perceber que a escolha da voz verbal influencia diretamente na expressão da experiência, influenciando os elementos que se quer destacar nas cenas. Em *Vidas Secas*, a promoção dos elementos da natureza à função de sujeito é uma provável estratégia de proeminência, uma vez que tais elementos influenciam diretamente na vida dos personagens.

6. Considerações finais

A partir dos referenciais teóricos utilizados neste artigo, pode-se concluir que as sentenças de *Vidas Secas* apresentadas retomam cenas de mudança de estado, em que se tem um elemento gerador da mudança, mesmo que não obrigatoriamente mencionado, e um elemento sobre o qual incide o resultado final, de existência obrigatória. Além disso, a relevante promoção de elementos da natureza à função argumental de sujeito, tanto em construções resultativas transitivas, quanto intransitivas, revela um destaque dado aos elementos da natureza na obra, por meio do sistema de vozes. É nesse sentido que se nota que essas estruturas linguísticas usadas no romance são uma pista para a percepção de mundo dos personagens de *Vidas Secas* e corroboram para a interpretação do texto, além da mera exegese interpretativa.

Sendo assim, pode-se dizer que os fatores semânticos e pragmáticos são importantes para a compreensão das construções gramaticais. De acordo com o ponto de vista da gramática de construções, é fluida a divisão entre os níveis de estudo da língua (léxico, semântica, pragmática, morfologia, sintaxe), os quais são complementares na construção do sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. L. L. et al. Breve introdução à linguística cognitiva. In: _____. (Orgs.). *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica*. Rio de Janeiro: Publit, 2010, v. 1, p. 15-50.

ANDRADE, Luís Eduardo da Silva. A natureza monstruosa em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. *Mafuá, Revista de Literatura em Meio Digital*. N. 11. 2009. Disponível em: <http://www.mafua.ufsc.br/numero11/mafua11.html>. Acesso em: 25-07-2011.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

CÂNDIDO, A. *Graciliano Ramos: trechos escolhidos*. Rio de Janeiro: Agir, 1966.

BERNARDO, S. Olha só: Uma construção de movimento causado presumido. *Linguística – Revista do Programa de Pós-Graduação em linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, dez. 2006.

GOLDBERG, Adele. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago, 1995.

GOLDBERG, Adele; JACKENDOFF, Ray. The English resultative as a family of constructions. *Language: Journal of the Linguistic Society of America*, Washington, v. 80, n. 3, p. 532-568, set. 2004.

LEITE, M. A. *Resultatividade: um estudo das construções resultativas em português*. Rio de Janeiro: UFRJ, Fac. de Letras, 2006. 205 fls. Tese de doutorado em língua portuguesa.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 100. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Augusto S. A linguística cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, n. 1, 59-101. Braga: Faculdade de Filosofia da UCP, 2001.

VASCO GRAÇA MOURA E O NAUFRÁGIO DE SEPÚLVEDA

André Luiz Alves Caldas Amóra (UNICARIOCA)
andrecaaldasrj@gmail.com e andrecaaldasrj@gmail.com

Pensar Portugal no século XX não é apenas situá-lo historicamente, mas refletir sobre a condição de um país atado a suas antigas conquistas e glórias, como uma metrópole colonialista, detentora de um império *onde o sol nunca se punha*. A autoimagem distorcida remete à epopeia de Camões, *das armas e dos barões assinalados*, em que a caravela lusitana ostentava a condição de senhora do ultramar. Porém, o que se pôde perceber no decorrer da história de Portugal foi um império marcado por perdas e por imposições estrangeiras. O sonho expansionista e o caráter colonizador do Império lusitano, cantados por Camões em sua epopeia, encontram-se à mercê de uma melancolia devastadora¹⁴⁰, que perdura no “peito ilustre lusitano”.

Os seguidos naufrágios dos sonhos portugueses e a constatação crua de sua condição semiperiférica em relação aos outros países da Europa direcionam Portugal a uma crônica melancolia que envolve tudo aquilo que poderia ter sido e não foi, num estado de quase inércia de seu tempo que acaba por tocar no próprio perfil do homem português que, segundo Maria Luisa Blanco, “não se revolta face ao destino, há nele uma aceitação resignada do que o destino lhe põe diante. A maioria deles são assim: calados, pausados, nunca estridentes, o sorriso em vez do riso aberto, a cortesia, a discrição”. (BLANCO, 2002, p. 19)

Na postura quase passiva, resignada ante o destino, comentada por Blanco, percebe-se a sugestão de um povo cuja identidade parece construída a partir da prostração. De onde viria tal prostração? De que modo os acontecimentos históricos se refletem no processo identitário lusitano? Para Bauman (2005, p. 16), na construção ou busca de identidade, “tarefa intimidadora de alcançar o impossível”. Bauman diz ainda que “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação: uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devora-

¹⁴⁰ Não esqueçamos, porém, a clarividência camoniana que o faz antecipar o julgamento da pátria e dos seus concidadãos, por uma voz que não hesita em afirmar, com dureza repassada de dor, os descaminhos de Portugal, presente n'Os *Lusíadas*, em X, 145.

do” (*Ibidem*, p. 84) e que “[...] o prazer de selecionar uma identidade estimulante é corrompido pelo medo” (*Ibidem*, p. 45).

Lilia Moritz Schwartz, em sua apresentação da obra de Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas*, refere-se aos romances de fundação como verdadeiros construtores de um passado e de identidade. Segundo a estudiosa, “mais que inventadas, as nações são ‘imaginadas’ [...] e constituem objetos de desejos e projeções” (ANDERSON, 2008, p. 10). E, no caso português, as glórias do passado são ritualizadas em textos que canonizam a conquista, naquilo que Hall denomina *narrativa da nação*:

Como é contada a narrativa da cultura nacional?

[...]

Em primeiro lugar, há a *narrativa da nação*, tal como é contada e reconstruída nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de estórias, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. (HALL, 2006, pp. 51-2)

O povo português, apegado à própria imaginação, tem n’ *Os Lusíadas* a sua maior invenção. Comentando a assertiva de Anderson, que “o que intenta o nacionalismo é a língua impressa” (ANDERSON, 2008, p. 190), Schwartz comenta que “é por meio do material impresso que a nação se converte numa comunidade sólida, recorrendo constantemente a uma história previamente selecionada” (*Ibidem*, p. 13).

No caso português, a dissolução e a fragmentação referidas por Bauman podem ser explicadas pela melancolia proveniente do fracasso da empresa expansionista de Portugal. O próprio ufanismo português, difundido na epopeia camonianiana, constrói uma imagem distorcida e fantasiosa da nação e de sua verdadeira identidade. A respeito dessa representação fantasiosa realizada por meio de símbolos, num discurso nacional, diz Hall:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais nos podemos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2006, pp. 51-2)

A luta contra a dissolução e a fragmentação da identidade gloriosa portuguesa e as constantes perdas em sua decadente realidade interferem no próprio processo de construção da identidade nacional. Sobre a identidade portuguesa, Eduardo Lourenço atribui a ela um caráter mítico, sendo aquela, ao mesmo tempo, a glória e o calvário de seu povo:

Essa identidade mítica, razão de sua estranheza e do seu mistério, é o seu céu e a sua cruz. Quem os fará sair de um labirinto que não é mais do que o da sua imagem sublimada, consoladora, de que eles são o criador e as criaturas? E por que sairiam dele? Acabou, realmente, esse tempo em que os portugueses ressentiam como uma ferida o fosso que separava o seu presente sem relevo particular, invisível aos olhos de outrem, desse momento 'imperial' de si mesmos para sempre perdido? (LOURENÇO, 1999, p. 11)

Publicado em 1988, o romance *Naufrágio de Sepúlveda*, de Vasco Graça Moura, tem como temática a falência de Manuel de Sousa Sepúlveda, um empresário que se arruina financeiramente às vésperas da Revolução dos Cravos.

Além da presença de um personagem homônimo ao do século XVI – protagonista do relato anônimo sobre o naufrágio do galeão São João, ocorrido em 1552, compilado por Bernardo Gomes de Brito, na *História Trágico-Marítima*, e personagem central da epopeia de Jerônimo Corte-Real, de 1594, sobre o mesmo naufrágio –, a obra de Graça Moura analisa a questão da identidade nacional, que, segundo o narrador/autor, é, por vezes, uma discussão em que intelectuais utilizam a verbosidade para demonstrarem um saber inútil, meramente retórico:

[...] essa questão da identidade nacional, quando resvala para a retórica, e resvala quase sempre para a retórica, tornou-se um verdadeiro onanismo intelectual, mesmo para os portugueses que não têm nada de onanistas (porque para os outros, a questão de identidade será, ela também, apenas mais uma modalidade estafante de onanismo) [...] (MOURA, 1988, p. 11-2)

Em contraposição ao discurso vazio dos intelectuais que utilizam a questão da identidade apenas por vaidade, o narrador de *Naufrágio de Sepúlveda* invoca D. Afonso IV, enfatizando o seu nacionalismo embrutecido, mas verdadeiro, sem a retórica vazia de tais intelectuais:

[...] D. Afonso IV procurava, no seu modo brusco e medieval, circunscrever por inteiro a identidade nacional, quando escrevia brutalmente ao rei de Castela, seu genro: 'E sem dúvida sabeis que os Portugueses nunca deixaram de usar três cousas, a saber, lutar, pelejar com castelhanos, e demandar com boa vontade mulheres'. (*Ibidem*, p. 12)

Guilherme Carneiro, amigo do narrador, com o qual discute sobre a arte, a política e a própria identidade portuguesa, afirma que a tal iden-

tidade seria um assunto descontextualizado, que não seria mais um grande problema de Portugal, uma vez que a nação já não possuía os grandes adversários, como Castela, nem as colônias de África, numa clara alusão à derrocada portuguesa. Ainda em suas palavras, destaca a perda da razão da luta e do enaltecimento da nacionalidade:

[...] esta noção empírica do vencedor do Salado, do pai e da formosíssima Maria, tornada de todo inócua, de todo falha de conteúdo, porque já não havia contexto em que pudesse ser aplicada, pois já não tínhamos onde, nem talvez por que lutar, nem na Europa, nem em mais parte nenhuma, Castela deixara de nos incomodar havia muito e a África fora-se [...] (*Ibidem*, p. 12)

Até *demandar com boa vontade mulheres*, uma das características marcantes – segundo Afonso IV – dos portugueses, se teria perdido com o tempo, pois “cada vez era menos preciso demandá-las, bastavam a boa vontade e um certo jeito para a piscadela de olho, o que, só por si, era desconfortavelmente curto para definir a identidade nacional” (*Ibidem*, p. 12), já que o sentido da conquista se perdera. O personagem afirma que tal identidade não passaria de um *orgulhinho* sentido por aqueles que mantêm a alma portuguesa somente em discursos vazios.

Significativamente, o personagem, que tanto deprecia a discussão acerca da identidade portuguesa, parece ressaltar esse desprezo ao adotar como pseudônimo artístico *Estevão Malarmado*, que remete de forma inequívoca ao simbolista francês Stéphane Mallarmé. Interessante notar que o simbolista francês morreu sem ter concluído seu grande projeto, *A Grande Obra* – obra em diversos volumes, de caráter místico, que buscava explicar a origem do universo. Já o personagem português tenta, por meio de seu discurso incisivo a respeito da identidade portuguesa, inverter o processo alquímico-discursivo elaborado pela história oficial, transformando aquele Portugal *de ouro* em um Portugal *de chumbo*, numa clara inversão do processo alquímico. Se a nação portuguesa se enxergasse como um país sem ilusões, seria um país comparável a outras nações europeias.

Ainda segundo o personagem, a questão da identidade seria apenas um tema discutido por pessoas que quisessem ter ideias originais, ainda mais com o acréscimo do conceito de *alteridade*, formando, assim, um binômio que, além de ser um excelente mote para diversos jogos de palavras, seria um tema de fácil entendimento para todos:

[...] afinal é sempre a questão da identidade que se põe como tema a toda a gente que queira ter ideias originais por toda a gente que nunca as teve, a questão da identidade, agora, para mais, enriquecida com a questão da alteri-

dade e os jogos de palavras respectivos entre as duas noções, que não são assim tão difíceis e estão ao alcance também de toda a gente [...] (*Ibidem*, p. 19)

A identidade será uma das marcas mais importantes do romance *Naufrágio de Sepúlveda*. Ora surge em seu aspecto conceitual, por meio de debates entre os personagens, ora assume outro aspecto, referente à própria figura do empresário Sepúlveda. Observa-se que, apesar de haver várias coincidências em relação a traços biográficos do navegante, fica claro que se trata de um homônimo em vez da apropriação do personagem histórico quinhentista. José Cândido de Oliveira Martins, em seu estudo sobre o referido romance, tece o seguinte comentário:

O narrador conta-nos, se assim podemos dizer, o naufrágio financeiro de um empresário, nas vésperas da Revolução de 25 de Abril (naufrágio de um Portugal?), mas com uma particularidade muito significativa, ao nível da seleção onomástica [...]. Com efeito, os nomes das personagens da família do protagonista, Manuel de Sousa Sepúlveda, coincidem com os nomes da família do infeliz navegador quinhentista, coincidências que se estendem a vários pormenores biográficos. (MARTINS, s/d, p. 162)

A tempestade, tão temida pelos navegantes do século XVI, surge logo no início do romance de Vasco Graça Moura, sendo uma das coincidências biográficas que perpassam o romance. Pancadas, relâmpagos, trovões, chuva e ventos intensos dão ao início do romance um cenário próximo ao da tempestade sofrida pelo grande Galeão São João, que leva o seu capitão e família ao lastimoso sucesso, num indício do naufrágio simbólico que, no texto contemporâneo, estaria por vir para o empresário Manuel de Sousa Sepúlveda:

De repente, uma porta bateu com muita força ao fundo do corredor: a janela estava escancarada e a pancada viera da corrente de ar, no exato momento em que o relâmpago tinha fendido a noite para lá de Monsanto, com o seu longo rasgão de fogo em ziguezague e o seu largo estremecimento violeta pálido a alastrar nos ares. O estrondo da porta pareceu aproximar o relâmpago e provir dele, e a sensação só desvaneceu, segundos depois, com o ribombar da trovoadá, a chegar propagado de mais longe em sucessivos mugidos surdos entrecochando-se, seguido de rajadas furiosas de chuva e de vento enfunado ao longo das ruas, numa bâtega tumultuária de granizo grosso enxotado contra as vidraças. (MOURA, 1988, p. 9)

O narrador observa a destruição causada pela tempestade através da televisão. Se, por um lado, o fragmento em questão remete explicitamente às tragédias marítimas do século XVI causadas por tempestades, por outro, o fato de a tevê surgir como elemento mediador e a presença da Ponte 25 de Abril, antiga Ponte Salazar, inserem traços da modernidade no texto. Apesar das marcas do século XX, a atmosfera de medo e de degradação permanece a mesma do século XVI, inclusive com uma voz

que aconselha prudência, sobretudo na ponte sobre o Tejo, evocando ecos de um velho que vociferava contra os riscos que se enfrentavam no mar, advindos da ganância:

Na sala, a televisão começava a transmitir o segundo noticiário falando da tempestade, rajadas ciclônicas de 120 km por hora, aeroportos fechados, casas aluídas, árvores arrancadas ou derrubadas pelo raio, inundações por toda parte, automóveis transformados em anfíbios desajeitados, barcos de pesca afundados junto à costa, algumas vidas perdidas, imagens terríveis do mar a galgar os molhes nos portos do norte, a água dos rios a subir desmedidamente engrossada pelo temporal numa lama revolta, *apelos à prudência na ponte sobre o Tejo que estava em condições de meter medo*. [grifos nossos] (*Ibidem*, p. 9)

O romance de Vasco Graça Moura tem como narrador um editor de livros movido pela curiosidade a respeito da história de um empresário português que fora à falência um pouco antes da Revolução de Abril, e que tem o mesmo nome de um navegante português, vítima de naufrágio no século XVI. A aproximação entre o Sepúlveda quinhentista e o empresário moderno surge quando o narrador, em uma ida ao banco com a finalidade de contrair um empréstimo, ouve do gerente sobre o ocorrido ao empresário, momento em que aquele faz um paralelo entre a falência de Sepúlveda e o naufrágio do homônimo quinhentista:

[...] o gerente daquela agência do banco, homem sorridente e afável [...] tinha sido o gerente que [...] me perguntara [...] se eu já tinha lido nos jornais o caso do Sepúlveda, do Manuel de Sousa Sepúlveda, e acrescentara, com uma piscadela cúmplice própria dos iniciados nestas coisas de cultura, que era um autêntico naufrágio de Sepúlveda. (*Ibidem*, p. 25)

Curiosamente, o interesse manifestado pelo narrador não ocorre de forma imediata. Treze anos depois da conversa com o gerente do banco, a leitura de um artigo e de uma entrevista versando sobre a identidade portuguesa desencadeia no narrador a lembrança da história mencionada pelo gerente e o interesse por ela. A partir do interesse pela história, surge o desejo de investigá-la e escrever sobre ela. Tem-se, dessa forma, uma narrativa maior que toca em três pontos fundamentais da literatura portuguesa contemporânea: a escrita da História, o paralelo entre os dois personagens – um histórico e um ficcional, que remonta a ele – e o pensar a identidade portuguesa na atualidade.

O narrador da história do Sepúlveda atual busca escrever sobre o caso de Sepúlveda/empresário, movido pelas aproximações entre a história do empresário e a do navegador, e a daquele e a do país. Este narrador, por coincidência, acaba por receber em seu escritório o senhor Jerônimo Corte-Real, um professor que tenta publicar a obra da filha de seu

amigo Manuel de Sousa Sepúlveda, cujo nome é Catarina de Sousa Sepúlveda De Groot. Além da presença de Corte-Real, homônimo do autor do *Lastimoso Naufrágio de Sepúlveda*, de 1594, é interessante perceber a relação onomástica da filha de Sepúlveda da obra de Vasco Graça Moura com a mãe de D. Leonor de Sá, mulher do Sepúlveda do século XVI:

[...] esta Catarina era filha desse Manuel, o seu melhor amigo, repetiu, e que era verdade que ele tinha falido pouco antes da revolução, acrescentando logo que essa tinha sido a verdadeira infelicidade, porque se ele tivesse falido a seguir à revolução, poucas ou nenhuma consequência teria tido a falência, isto porque, para já, o Manuel de Sousa Sepúlveda não teria sido confrontado com a iminência da convocação dos credores, muitos deles também falidos a seguir à revolução [...] (*Ibidem*, p. 35)

Após o primeiro encontro com Jerônimo Corte-Real, melhor amigo de Sepúlveda, o narrador decide utilizar-lhe o conhecimento como fonte de pesquisas. Na tentativa de saber mais de seu objeto de pesquisa, o narrador vai à casa de Corte-Real em busca de informações. É interessante notar que o depoimento do professor não se revela digno de credibilidade, uma vez que ele mesmo declara ser por vezes traído pela memória, como se verifica em seu discurso, marcado por reticências e pelo tom modalizante:

Se eu estivesse a escrever um romance, talvez encontrasse maneira de usá-las, pelo menos transpondo vários aspectos, mas infelizmente... já não tenho idade para essas fantasias e tudo isto me deixou muito abalado nessa época. E depois este tempo infernal, chuva e vento sem parar, esta ventania enervante... mas olhe que já cheguei a ver estas coisas como se percorresse um livro. Há pontos em que não sei se elas foram mesmo assim, ou se os inventei, por isso não acredite cegamente no que eu lhe digo. De resto vai ter de contactar com outras pessoas, que poderão completar algumas partes da história. (*Ibidem*, p. 54)

Corte-Real revela ao narrador os casos da vida profissional e pessoal de Sepúlveda, como o controle que detinha de diversas empresas, além de seu primeiro casamento, conturbado, com uma jovem estudante com a qual teve a sua filha, Catarina.

De acordo com o relato de Corte-Real, após o primeiro casamento, Sepúlveda seduz Leonor, filha do General Garcia de Sá, que queria casá-la com Luís Falcão. Novamente, percebe-se a coincidência dos nomes dos personagens da narrativa de Graça Moura com os dos personagens históricos presentes nos textos do século XVI.

O relato de Corte-Real revela ainda as circunstâncias nada abonadoras em que se deu a união de Sepúlveda e Leonor – quando, logo após

o casamento desta com Luís, ainda na saída da igreja, ela foge com o empresário, numa cena que destaca a impulsividade do jovem casal:

[...] ora bem, o pior é que no dia do casamento, quando os noivos já iam sair da igreja para o copo de água, quando os noivos desciam ao longo do arco de sabres cruzados no ar pelos camaradas do Luís, o Manuel estava cá fora, à espera dela, num automóvel emprestado, um Chevrolet muito velho, com a porta aberta, e a Leonor, mal saiu da igreja, mal passou debaixo dos sabres, foi direita ao carro e entrou, sentou-se ao lado dele e o Manuel arrancou imediatamente [...] (*Ibidem*, p. 60)

Apesar de toda a impulsividade do casal para poderem viver juntos, Corte-Real registra os primeiros sinais de desequilíbrio emocional de Leonor. Sepúlveda decide levar a filha, Catarina, fruto de seu primeiro casamento, para morar com eles, gerando um comportamento hostil em Leonor, que passa a alhear-se cada vez mais do mundo.

Apesar de toda a alienação de Leonor – invertendo a situação em relação ao casal quinhentista, já que lá era ele quem apresentara sinais de insanidade –, o casal não se separa, segundo Corte-Real, provavelmente pelo fato de Sepúlveda ter investido a fortuna da mulher para a formação de *holding*.

Vítima de um colaborador, “um destes tecnocratas formados no estrangeiro [...], cheio de diplomas e recomendações” (*Ibidem*, p. 63), sendo, segundo Corte-Real, “vigarizado pelo tal sujeito” (*Ibidem*, p. 63), Sepúlveda entra em decadência, fato que está diretamente ligado ao momento político, uma vez que a instabilidade do Portugal do momento imediatamente anterior à revolução teria gerado a falência.

Devido a tal situação, Sepúlveda tem de recorrer ao banco de seu cunhado para tentar “salvar o barco de qualquer maneira” (*Ibidem*, p. 63). O empresário é compelido a realizar um depósito de todas as suas ações no banco, além de hipotecar seus imóveis e penhorar os bens de sua empresa como garantia de pagamento de suas dívidas com o banco.

A entrega compulsória de seus bens ao banco pode ser comparada à entrega das armas feita pelo capitão quinhentista nos relatos tradicionais referentes ao naufrágio do galeão São João. Na sociedade capitalista, os bens representam o poder socioeconômico, as armas na terra da caçaria, no século XVI, representam o poder bélico. A semelhança entre as atitudes dos dois Sepúlvedas desemboca na ruína de ambos.

Continuando a sua busca de informações, o narrador, por intermédio de sua mulher, chega a Mariana, ex-mulher de Manuel de Sousa Se-

púlveda e mãe de Catarina. Descobre que ela, mesmo depois de largar seu marido por Paulo de Almeida, um típico revolucionário, torna-se, anos depois, amante de Sepúlveda, quando o reencontra em Paris.

Interessante notar no relato de Mariana a reflexão acerca daquilo que é contado. Segundo ela, a história, devido à distância de tempo, será a junção da verdade com a imaginação, sem que se possam delimitar os limites de cada uma. Além disso, ela afirma que nem tudo o que se sabe foi necessariamente contado por Corte-Real, para não macular a imagem do empresário.

O relato de Mariana evidencia um Sepúlveda covarde que estaria disposto a colaborar com a Pide por medo das represálias impostas pelo regime salazarista: *indícios de covardia e de vileza*, características que se opõem ao Sepúlveda quinhentista, enaltecido por sua honradez e coragem:

Sabe, a Pide não era para brincadeiras [...]. O Manuel nunca se tinha medido na política, não era o género dele, mas começou a encher-se de pânico..., como alguns dos outros de resto, que piavam muito [...], mas, mal lhe cheirou a esturro, meteram o rabinho entre as pernas [...]. O único que se portou bem foi o Jerónimo: continuou a aparecer nos mesmos sítios e a fazer exatamente as mesmas coisas... [...] Mas o Manuel [...] assustou-se mesmo, deu até alguns sinais de que estava disposto a colaborar com a polícia [...], acho que foram esses indícios de... de pequena covardia ou de vileza [...] que me começaram a afastar dele, parecia-me que ele era menos homem com tanta prudência. (*Ibidem*, p. 83-4)

Voltando a encontrar-se com o professor Corte-Real, este ressalta a ingenuidade do empresário ao aceitar as condições extorsivas propostas pelo banco. À semelhança do homônimo, Sepúlveda começa a sofrer de dores de cabeça e Corte-Real ressalta a debilidade emocional do amigo:

Trezentos mil contos!, exclamou o professor. Imagina o que isto era em Março de 1974? [...] Nessa altura ele veio algumas noites seguidas a minha casa, não imagina o estado em que ele vinha. Ora parecia alucinado, capaz de dar cabo deste mundo e do outro [...] ora completamente aniquilado, cheio de dores de cabeça, tinha-lhe dado uma diarreia nervosa, enquanto estava lá em casa pedia para ir à casa de banho umas cinco ou seis vezes. (*Ibidem*, p. 102)

Já Guiomar, irmã do empresário, demonstra naturalidade ao falar daquele em quem nunca mais pensou. Suas palavras sugerem ainda que as “coisas passadas há muito tempo [...] hoje não interessam a ninguém” (*Ibidem*, p. 117). Em seu relato, aponta o caráter mulherengo e volúvel do irmão, possível causa do fracasso do casamento com Leonor, num contraste com o Sepúlveda quinhentista, apaixonado e fiel. O Sepúlveda

do século XX aparece como o responsável pela extrema infelicidade vivenciada por Leonor. Seus delírios, já mencionados por Corte-Real e por Mariana, também são evidenciados por Guiomar. A esposa de Sepúlveda começa a se identificar de forma doentia com a homônima, a ponto de ser encontrada nua numa praia, *agachada num buraco das dunas, a tentar-se cobrir com os cabelos*, criando, em seu delírio, uma situação semelhante à que teria sido vivenciada pela nobre dama quinhentista:

É claro que a Leonor devia ter também um fundo esquizofrênico, lançava-se muitas vezes num discurso delirante, não sei se pode fazer ideia, destes discursos estranhos e impressionantes, coerentes, mas completamente fechados em si mesmos, de uma lógica evidente para quem fala, mas inacessível para os outros. E ocorriam-lhe associações inacreditáveis, despropositadas, perigosas até. Uma vez, estavam eles a passar um fim de semana no Algarve, o Manuel foi dar com ela às seis da manhã, completamente nua na praia, agachada num buraco das dunas, a tentar-se cobrir com os cabelos. Estava para ali aninhada, não ouvia o que lhe diziam, até foi preciso chamar uma ambulância e tirá-la de lá à força. (*Ibidem*, p. 121)

O conhecimento que a Leonor contemporânea possui acerca do triste fim de sua homônima fá-la aproximar-se da personagem histórica, a ponto de projetar no filho que havia morrido com poucas semanas de vida o filho que o Sepúlveda histórico teve de enterrar:

Ela prosseguiu com a história de Leonor de Sepúlveda nas dunas, que quando a tiraram de lá só dizia que o Manuel já tinha enterrado o menino numa cova de areia [...]. Levou-lhes muito tempo a perceberem, a compreenderem o que nunca lhes tinha ocorrido [...], e acontece que ela estava a encenar-se como a Leonor de Sepúlveda da *História Trágico-Marítima*, a viver a situação a partir da literatura... Note que eles tinham tido um filho que morreu de semanas, e por isso talvez ela falava no menino. (*Ibidem*, p. 121)

Outro relato a ser analisado é o de Ercília, empregada do casal. Seu relato é particularmente importante pelo fato de ela ter sido a última a vê-los com vida. Além de reiterar a loucura da patroa e o caráter volúvel do patrão, ela mostra a degradação em que o casal se encontrava pouco antes de morrer, num contraste definitivo entre o casal quinhentista, vítima de intempéries e tragédias, e o contemporâneo, que caminha paulatinamente rumo à decadência:

Eu via muito pouco o senhor engenheiro Sepúlveda, que chegava sempre muito tarde a casa, o jardineiro que lá ia até costumava dizer que era por causa das amantes, isso realmente eu não sei, mas com a senhora naquele estado eu não me admirava que ele tivesse de se arranjar por fora, a senhora tomava muitos remédios, só saía de casa para ir ao psiquiatra, uma vez começou aos gritos a dizer que a banheira estava a ficar cobertas de pelos que cresciam através do esmalte e que queriam embrulhá-la toda, e a garrafeira tinha de estar sempre fechada, porque se alguém se esquecia ela ia lá e bebia tudo o que

lhe ficasse à mão, uma vez até bebeu água de colônia, e depois ficava-se aos tombos na sala ou então no quarto, vi-a assim muitas vezes e muitas vezes a ajudei, ó minha senhora em que estado se pôs, mas ela não respondia, era como se não ouvia nada, outras vezes punha-se a escrever, com uma letras muito esquisita, assim como se as palavras e as letras andassem aos trambolhões na folha de papel, não se percebia nada do que ela escrevia, e às vezes, quando ainda não tinha tomado os remédios todos, punha-se a falar, a falar, a falar, mas eu também não percebia nada do que ela dizia, muitas vezes era ao telefone que ela falava [...] (*Ibidem*, p. 163)

Em uma de suas diversas crises, Leonor é encontrada desacordada junto a um frasco de comprimidos vazio, o que faz Sepúlveda desesperar-se, clamando pela ajuda da empregada. Quando volta ao quarto e encontra Leonor falecida, o marido, como o capitão do relato anônimo, fica ao lado de sua mulher, por meia hora, sem dizer uma palavra:

[...] quando a viu falecida, quis apartar-me dali, e assentar-se perto dela, com o rosto posto sobre uma mão, por espalho de meia hora, sem chorar, nem dizer coisa alguma, estando assim com os olhos postos nela, e acabando este espaço o senhor engenheiro disse tenho de a levar já embora, ajuda-me a vestir-lhe qualquer coisa, [...] chovia que Deus dava, aquilo era uma coisa impossível, ficámos completamente encharcados, o senhor engenheiro abriu a porta de trás do carro, mas antes eu tive de segurar sozinha a senhora para ele abrir a porta da garagem, pareceu-me que estava mesmo morta, a chuva batia-lhe com toda a força na cara e ela não se mexia nem dava sinal, [...] então o senhor engenheiro lá me pediu para ajudar a metê-la no banco de trás e para abrir o portão e saiu a toda a velocidade. (*Ibidem*, p. 165-6)

Interessante notar a presença da tempestade, que aparece também no início do romance, além de ser a principal causa da desgraça do casal da *História Trágico-Marítima*. E, no ápice do infortúnio do casal da narrativa de Vasco Graça Moura, que aos poucos se delineava, em um dia de chuva intensa, Sepúlveda e a esposa são encontrados mortos no fundo de um rio, num acidente que deixa a impressão de ter sido provocado pelo empresário. Enquanto o personagem histórico naufraga e mantém a coragem e a integridade, além do amor pela esposa, o contemporâneo parece buscar no fundo do rio a solução para os problemas com os quais não sabia lidar, numa confirmação de sua covardia e impotência:

[...] a cozinheira, aos murros na porta do meu quarto, que havia uma grande desgraça, que a polícia tinha tirado o carro do senhor engenheiro do rio, ali para os lados de Belém, que ele e a senhora estavam mortos [...], depois vieram os tais senhores da Judiciária e eu contei-lhes o que sabia [...], então um deles disse que parecia que o senhor engenheiro andava desesperado havia uns tempos por coisas lá da vida dele, os negócios parece que estavam a correr-lhe muito mal e ele tinha ido entregar tudo ao banco [...] (*Ibidem*, p. 166)

Por fim, Ercília deixa em dúvida se Leonor estaria realmente morta, acendendo suspeitas sobre a atitude de seu patrão. Além da ruína financeira, as circunstâncias – acidentais ou não – da morte do casal reafirmam na contemporaneidade o naufrágio do protagonista:

[...] e se calhar com esse desespero, ao ver a senhora assim, se calhar ainda não estava morta, mas isso só depois se podia ver, se ela tivesse água nos pulmões era porque ainda respirava quando o carro caiu no rio, se calhar com esse desespero o senhor engenheiro em vez de ir à urgência do hospital tinha resolvido acabar com aquelas infelicidades de uma vez por todas e foi-se atirar ao rio a direito, um dos senhores da Judiciária comentou para o outro que aquilo era um naufrágio de Sepúlveda [...] (*Ibidem*, p. 167)

O comentário do inspetor da Judiciária – *que aquilo era um naufrágio de Sepúlveda* – encerra de forma irônica a história do Sepúlveda contemporâneo. O narrador/autor apresenta a obra à editora, com intenções de publicá-la no futuro, destacando que “Tudo é ficção” (*Ibidem*, p. 171), como a própria construção da identidade nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad.: Denise Bottman. São Paulo: Cia. da Letras, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BLANCO, Maria Luisa. *Conversas com António Lobo Antunes*. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURENÇO, Eduardo. *Mitologia da saudade: seguido de Portugal como destino*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

MARTINS, J. Cândido. *Naufrágio de Sepúlveda: texto e intertexto*. Lisboa: Replicação, [s/d].

MOURA, Vasco Graça Moura. *Naufrágio de Sepúlveda*. Lisboa: Quetzal, 1988.

PERFORMATIVIDADE NOS DEBATES SOBRE RESERVAS DE VAGAS EM UNIVERSIDADE

Isabel Cristina Rodrigues (UERJ/UFF)
isabelcristinarodrigues@oi.com.br

1. Apresentação

Este trabalho faz parte das análises que temos conduzido em nossa pesquisa de doutorado acerca de textos legislativos e jurídicos relacionados ao tema da reserva de vagas em universidades públicas no Brasil. Especificamente, detemo-nos nas textualidades, que tratam desse tema, produzidas na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Ressalte-se que esse estado foi o primeiro no país a implementar esse tipo de ação afirmativa.

Situando o tema “políticas de cotas” como uma entrada nesse universo, buscamos a lei 5346/2008, em vigor, que define o sistema de reserva de vagas que regula o acesso às universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Essa lei constitui um texto final, elaborado segundo coerções de redação específicas, mas que teve sua origem em outros textos, que dela diferem em vários aspectos. Com base nisso, procuramos responder a uma questão para orientar o desenvolvimento inicial da pesquisa: de forma retrospectiva, que textos antecedem a lei 5346/2008? Com base no último artigo dessa lei, vê-se que ela revoga “disposições em contrário”, em especial, as leis 4151/2003 e 5074/2007. Consultando a lei 4151, vê-se que ela revoga as leis 3524/2000, 3708/2001, 4061/2003, 4680/2005 e 5230/2008.¹⁴¹ Esse conjunto de oito leis compõe o que estamos denominando de textos jurídicos. Por sua vez, como textos legislativos, consideramos os oito projetos de lei que deram origem às leis citadas e todos os debates realizados nas sessões de plenário da ALERJ que discutiram esses projetos.

Com essas referências, procuramos oferecer um panorama dos textos de interesse para nossa pesquisa. Para este trabalho em particular, no entanto, nos deteremos apenas em algumas sequências discursivas do primeiro debate feito na ALERJ sobre o projeto de lei que determinou a promulgação da lei 3524/2000, a primeira do nosso “arquivo jurídico”,

¹⁴¹ Disponíveis em <http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>.

que dispôs sobre “os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais”.

2. *As sessões de plenário e a relação entre linguagem e trabalho*

Os debates que nos interessam nesta análise acerca do tema da reserva de vagas são, como expusemos na apresentação, aqueles relacionados ao *processo legislativo* na ALERJ, que engloba a apresentação de um projeto de lei, sua discussão pelos deputados e sua promulgação em lei. Trata-se de um trabalho realizado, destacadamente, pelo uso da palavra.

O processo legislativo tem início com a proposição de um projeto de lei, redigido com base em coerções de escrita definidas, no Brasil, inclusive, pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela lei federal complementar 95/1998. Esse projeto é acompanhado por uma justificativa elaborada por seu proponente. Em linhas bem gerais, o projeto percorre o seguinte trajeto: é encaminhado para comissões temáticas, que decidirão sobre sua pertinência e darão seu parecer – favorável ou não –, quando for pautado na Ordem do Dia de uma sessão de plenário. Se as comissões lhe forem favoráveis, a matéria proposta no projeto será efetivamente discutida pelos deputados em uma ou mais sessões. Se, ao fim da discussão, o projeto, com modificações ou não, for aprovado por maioria de votos, seguirá para promulgação em lei pelo governador do estado. Se este lhe fizer vetos, mais uma vez o projeto retornará ao plenário para avaliação dos vetos.

Assim como o texto do projeto de lei e o da lei em si obedecem a coerções específicas, as discussões em plenário também obedecem a algumas coerções definidas, sobretudo no Regimento Interno da Casa Legislativa. Estas, porém, estabelecem, de forma mais pontual, um rito a ser seguido – por exemplo, como se dirigir a outro deputado, preferência de falas, ordem de encaminhamentos –, e não a forma em si dos textos. Entendemos que, por se tratar de um debate oral, cada deputado tenha a liberdade de escolher sua forma de abordar o tema, o que, de fato, relaciona-se com a argumentação que será feita.

É nesse âmbito que esta análise procura se inserir: nesse debate específico, que elementos de linguagem parecem constituir a construção dessa argumentação? De outro modo: nesse debate específico, é possível apreender efeitos de sentido por meio de algum código linguageiro que se destaque? Tomamos como ponto de partida para responder a essas

perguntas a noção de performatividade proposta por John Austin na década de 1960, posteriormente também tratada por John Searle, ambos filósofos analíticos da chamada escola de Oxford. Em especial, nos interessará a reinterpretação dessa noção feita por Ducrot (1977), ao considerar o ato de pressupor um ato de fala.

3. “Quando dizer é fazer”: a voz do executivo e a voz do legislativo

A noção de performatividade diz respeito à possibilidade de a linguagem ser entendida como uma forma de ação, uma ação realizada pela fala. Trata-se, portanto, da possibilidade de, ao mesmo tempo em que se diz A, realizar A. Um exemplo bastante usual desse fato é o uso do verbo “prometer”, empregado na primeira pessoa no presente: é dizendo “eu prometo vir” que se realiza efetivamente a “promessa” em pauta.

Essa noção foi objeto de reavaliação pelo próprio Austin, que a dissolveu na teoria dos atos de linguagem. O autor reconhece que a atividade linguística envolve sempre um *ato locucional*, que diz respeito ao trabalho básico de realização da escrita ou da produção de sons, necessário à fala. Outro ato, descrito pelo autor, é o *perlocucional*, aquele em que a fala é instrumento: fala-se a alguém para consolá-lo, elogiá-lo, fazer-se admirar etc. Esses atos não mantêm relação com a performatividade. É o ato definido como *ilocucional* que compreenderia a atividade performativa, de se fazer algo pelo próprio ato de falar.

Ducrot (1977, p. 87-88), a fim de explicitar critérios mais claros para definição do ato ilocucional, baseia-se na noção de ação jurídica:

Falaremos em *ação jurídica* quando a atividade se caracteriza por uma transformação das relações legais existentes entre os indivíduos concernidos. Considera-se, por exemplo, uma atividade sob a forma de uma ação jurídica quando a descrevemos como criminosa ou meritória, como um ato de autoridade ou como um reconhecimento de obrigação.

Pode-se definir o *ato jurídico* agora como caso particular da ação jurídica. Esta nova noção é aplicada quando se considera a transformação das relações legais como efeito primeiro da atividade e não como consequência de um efeito logicamente ou cronologicamente anterior. (...) o enunciado de uma sentença por um magistrado pode ser facilmente considerado como um ato jurídico, porquanto nenhum efeito vem-se intercalar entre a fala do magistrado e a transformação do acusado em condenado – já que é a fala que o condena. O mesmo vale para a martelada do leiloeiro num leilão (...).

(...)

Para definir agora o ilocucional, basta aplicar a definição precedente à atividade linguística. O ato ilocucional aparece então como um caso particular de ato jurídico, como um ato jurídico realizado pela fala. [grifos do autor]

A partir dessa concepção, Ducrot irá fazer sua contribuição acerca do ato de pressupor. Antes, porém, voltemos ao material que interessa a esta análise. Com base na pesquisa retrospectiva que fizemos, foi sancionada em 2000 a primeira lei no estado do Rio de Janeiro que tratava da reserva de vagas em universidades públicas estaduais. O projeto que deu origem a essa lei, o 1653/2000, entrou como mensagem na ALERJ em 30/06/2000 e foi publicado em 03/07/2000. Esteve na ordem do dia para ser apreciado nas seguintes datas: 09/08/2000, 15/08/2000, 05/12/2000, 06/12/2000, 07/12/2000 e 04/04/2001. Sua promulgação foi feita em 28/12/2000, tendo, porém, sofrido modificações posteriores, após a análise dos vetos do governador.

Na mensagem (veja o anexo 1) enviada pelo governador, ao propor o projeto de lei, a matéria sobre a reserva de vagas em universidades do estado para alunos oriundos de escolas públicas é apresentada como uma forma de atender à *evidente* necessidade de democratização do acesso ao ensino superior. Observe alguns trechos:

(...)

Tenho a honra de encaminhar à deliberação dessa Egrégia Casa o incluso Projeto de Lei que “DISPÕE SOBRE OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ADMISSÃO DE ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.”

Inspira a iniciativa a *inadiável necessidade* de democratizar o acesso à universidade pública. *Notório que*, nas circunstâncias atuais, numa superlativa lesão ao princípio constitucional da isonomia, praticamente a maioria daquelas vagas é preenchida pelas camadas sociais mais favorecidas, (...)

Também é notório que a medida se justifica como forma de possibilitar aos estudantes egressos do ensino público, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, (...)

Por fim, *impende consignar* que o Poder Público estadual, ou seja, a própria sociedade, tem um previsão de gastos, neste exercício e só com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, de R\$ 425.703.474,00, (...) [grifos nossos]

Note-se o valor ilocucional desse texto, pois, ao dizer “tenho a honra de encaminhar à deliberação”, o projeto de lei está, de fato, em situação de ser discutido na ALERJ. No entanto, o projeto que, a pedido do governador, deve ser apreciado em regime de urgência, ou seja, em dis-

cussão única no plenário, só é de fato debatido na terceira vez em que entra na ordem do dia.

4. *Percurso das discussões em plenário*

Os debates tiveram o seguinte percurso: o projeto 1653 foi pautado na ordem do dia, pela primeira vez, em 09/08/2000, mas não chegou a ser apreciado nessa sessão, não tendo recebido nem mesmo parecer das comissões, pois houve um acordo das lideranças para que saísse de pauta, em função de uma audiência pública que seria realizada com segmentos da universidade, a fim de se acumular discussão para melhor apreciação do projeto. Na segunda sessão em que foi pautado, no dia 15/08/2000, o projeto recebeu parecer favorável da Comissão de Constituição e Justiça; já a segunda comissão a se manifestar, a Comissão de Educação, Cultura e Desportos, solicitou baixa em diligência, o que significa que o projeto sairia novamente da pauta para que se pudessem obter mais informações acerca da matéria. Na terceira sessão, no dia 05/12/2000, o projeto não saiu de pauta, mas a Comissão de Educação, Cultura e Desportos apresentou um substitutivo ao projeto. O substitutivo é uma emenda que altera substancialmente o projeto de lei em discussão e só pode ser apresentado por comissões, com a assinatura da maioria absoluta de seus membros. Quando um substitutivo é apresentado por outras comissões que não a de Constituição e Justiça, ele deve ser apreciado, primeiramente, por esta comissão. Neste caso, o substitutivo apresentado teve parecer desfavorável. Um dos integrantes dessa comissão, após a comunicação em plenário do parecer do presidente da comissão, pediu voto em separado por dizer que era a favor do substitutivo. A presidência teve de recolher o voto de todos os integrantes da comissão naquele momento, em plenário, para se confirmar ou não o parecer que havia sido dado – e ele foi confirmado como desfavorável pela maioria. Voltou-se assim à apreciação do projeto original proposto pelo governo, procedendo-se à declaração, que ainda faltava, dos pareceres de duas outras comissões relacionadas com o projeto.

Só então, após todo esse trâmite, o projeto começou, enfim, a ser discutido no plenário. Na sessão seguinte, do dia 06/12/2000, o projeto voltou ao plenário para avaliação e votação das emendas propostas. No dia 07/12/2000, a forma final do projeto foi aprovada, tendo sido sancionado como lei em 28/12/2000. Como o governador fez vetos ao projeto aprovado pela Assembleia, este voltou ao plenário para avaliação dos ve-

tos no dia 04/04/2001. Dois vetos foram rejeitados, e três foram mantidos. A publicação em Diário oficial dessa avaliação dos vetos foi feita em 11/04/2001.

Assim, identificamos quatro fases na discussão desse projeto no plenário da assembleia. Na primeira fase, o projeto é avaliado, majoritariamente, ou como uma matéria em relação à qual os deputados não se sentem esclarecidos para que possam discuti-lo ou como uma matéria apresentada de forma insuficiente. Daí a necessidade de retirá-lo de pauta para colher informações e esclarecimentos, primeiramente, em uma audiência pública e, depois, em uma diligência, a fim de ouvir aqueles diretamente interessados na matéria. Consideramos, ainda, que faz parte dessa primeira fase, a apresentação de uma emenda substitutiva que, segundo seus autores, daria consistência ao projeto. Destaca-se, assim, nessa primeira fase, que perdura as duas primeiras sessões, mais parte da terceira, uma espécie de recusa em apreciar o projeto, antes mesmo de se ouvir o parecer das comissões. Parece assim que a justificativa do proponente da mensagem, de que o projeto atendia a uma inadiável necessidade de democratização do acesso ao ensino superior, não teve o mesmo efeito de evidência para os deputados.

As fases posteriores seriam: a segunda, em que o projeto começa, enfim, a ser discutido, o que dura todo o restante da terceira sessão; a terceira, na qual se apreciam as emendas e se vota a matéria, ocupando a quarta e a quinta sessões; e a quarta, que dura uma sessão, na qual se apreciam e se votam os vetos.

5. *Da justificativa da mensagem ao debate*

Vamos no deter agora apenas no primeiro debate realizado na ALERJ do projeto em tela, ou seja, o 1653/2000, no dia 09/08/2000 (veja o anexo 2). Nesse debate, que faz parte da primeira fase que descrevemos acima, o presidente da sessão anuncia a discussão para, logo em seguida, dizer que o projeto sairá de pauta, “por entendimento de todas as lideranças de Governo”. Três deputados interpelam o presidente na sequência. Destacaremos a fala dos dois primeiros, pois eles comentam a informação da presidência e se posicionam em relação a ela.

Primeira fala:

Gostaria apenas de esclarecer melhor esse entendimento unânime das lideranças, quanto à retirada da Ordem do Dia do Presente Projeto. Na Segun-

da-feira, a Comissão de Educação, Cultura e Desportos fará, às 11 hs da manhã, uma audiência pública – onde estarão presentes a Reitoria da UERJ, o corpo docente, representantes dos Discentes; a UENF também, diretamente atingidos pela proposta. Assim, todos os interessados aqui estarão. *Portanto*, é necessário acumularmos esta discussão, até mesmo para a melhor qualidade das emendas que o Projeto venha a receber. Então, há a proposta que ele volte na Terça-feira, receba as emendas para que tenha – dali a duas, três sessões, na semana seguinte – a votação definitiva e o melhor juízo desta Casa. [grifos nossos]

Segunda fala:

Sr. Presidente, a Bancada do PDT não foi notificada da retirada desse projeto, o da mensagem, *uma vez que* o projeto vai para receber os pareceres. *Então, iria ponderar que* o projeto recebesse os pareceres em plenário e, depois, retornasse para a Ordem do Dia para recebimento de emendas. Fossem colhidos os pareceres. [grifos nossos]

Observe-se que, assim como na mensagem do governador, os atos ilocucionais estão presentes no debate: se cabe ao autor da proposta “encaminhá-la”, o que é feito, também, declarando-se isso, cabe aos deputados “esclarecer” seus posicionamentos, “ponderar” pontos de vista – e isso também é feito falando-se “gostaria apenas de esclarecer”, “iria ponderar”. Exibir o trabalho feito por meio de uma palavra que o representante parece uma necessidade nessa comunidade discursiva. Mas o que gostaríamos de destacar é que, ao lado dessa força ilocucional mais marcada, que procura deixar clara a relação, jurídica nos termos de Ducrot, estabelecida entre interlocutores, há outra menos marcada, mas que também vincula os interlocutores em torno de alguns sentidos.

Retomemos então a proposta específica de Ducrot (1977, p. 101), acerca do pressuposto:

Pressupor um conteúdo é colocar a aceitação de tal conteúdo como condição do diálogo ulterior. Vê-se, então, por que a escolha dos pressupostos apresenta-se-nos como um ato de fala particular (a que chamamos ato de pressupor), ato com valor jurídico, e portanto ilocucional, no sentido que demos a esse termo: realizando-o, transformamos imediatamente as possibilidades de fala do interlocutor. E não se trata, por isso, de uma transformação de tipo causal relacionada com o fato de toda enunciação influir nas crenças, desejos e interesses do ouvinte. Trata-se, pelo contrário, de uma transformação institucional, jurídica: o que é modificado, no ouvinte, é seu direito de falar – na medida, pelo menos, em que ele quer que sua fala se inscreva no interior do diálogo precedente. Para compreender o fenômeno da pressuposição, devemos então ligá-lo à ideia de que o discurso (e não somente o enunciado) tem uma estrutura, e de que a conservação dos pressupostos é uma das leis definidoras dessa estrutura.

Note-se, agora, nas duas falas citadas o uso, respectivamente, dos conectivos “portanto” e “uma vez que”, o primeiro de valor conclusivo e o segundo de valor causal. Perguntamos: o segmento introduzido pelo “portanto” apresenta uma conclusão a que fato anteriormente enunciado? E o segmento introduzido por “uma vez que” apresenta a causa, também, de que fato enunciado? Em “é necessário acumularmos esta discussão” não se encontra a conclusão para o que foi enunciado antes, no caso, a informação de que todas as pessoas consideradas interessadas na matéria do projeto estarão presentes na data determinada para uma audiência pública. Poderia ser a causa, mas não a conclusão. A conclusão efetivamente enunciada parece relacionada a uma informação implícita, que pode ser pressuposta pelo interlocutor, de que aqueles que devem apreciar o projeto não se sentem com acúmulo de discussão suficiente para fazê-lo. Ou seja, o “esclarecimento” dado pelo deputado tem como base um argumento assumido como pressuposto.

O segundo conectivo parece permitir análise semelhante. O enunciado “o projeto vai para receber os pareceres” não estabelece uma relação de causa com a informação apresentada antes, de que a bancada do PDT não havia sido informada da retirada de pauta da mensagem. Como qualquer projeto só pode ser apreciado se houver parecer favorável da maioria dos integrantes de cada comissão da assembleia, parece não fazer sentido que o encaminhamento de retirada do projeto ocorra. A “ponderação” do deputado também parece relacionada com um argumento pressuposto.

6. Palavras finais

Com as considerações que fizemos nas seções anteriores, desejamos compartilhar com o leitor não apenas um interesse temático, reflexões teóricas ou caminhos de análise de nossa pesquisa. Por isso que, nestas palavras finais, não vamos apontar conclusões, nem mesmo parciais, sobre o trabalho que estamos desenvolvendo. Com a exposição anterior, gostaríamos também de dar ênfase ao próprio processo da pesquisa na área das ciências humanas, no caso, voltada para os estudos da linguagem, que envolve a construção de um dispositivo teórico-metodológico de investigação. Justificar a escolha de um material de análise, explicar seus recortes, possibilitar que esse material indique caminhos para um olhar teórico que lhe é lançado, e não apenas “aplicar-lhe” de saída concepções teóricas previamente formuladas, são etapas do pro-

cesso de pesquisa que também precisam ser discutidas e ganhar visibilidade no debate acadêmico. Com isso, esperamos contribuir um pouco para esse outro “acúmulo de discussão”, nesse também espaço de debate que precisam ser os congressos científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Cortez, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o logo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

DUCROT, Oswald. *Dizer e não dizer: princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências da Análise do Discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro* (2010). Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Isabel Cristina; ROCHA, Décio. Implicações de uma perspectiva discursiva para a construção de uma metodologia de análise das práticas languageiras. *Revista Gragoatá*, Rio de Janeiro, nº 29, 2011. Disponível em:

<http://www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata29web.pdf>.

ANEXOS

*Anexo I*¹⁴²

JUSTIFICATIVA

MENSAGEM Nº 19/2000

EXCELENTÍSSIMOS SENHOR PRESIDENTE E DEMAIS MEMBROS DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Tenho a honra de encaminhar à deliberação dessa Egrégia Casa o incluso Projeto de Lei que DISPÕE SOBRE OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ADMISSÃO DE ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Inspira a iniciativa a inadiável necessidade de democratizar o acesso à universidade pública. Notório que, nas circunstâncias atuais, numa superlativa lesão ao princípio constitucional da isonomia, praticamente a maioria daquelas vagas é preenchida pelas camadas sociais mais favorecidas, restando àquelas menos favorecidas ou a impossibilidade de continuar com os estudos, ou o encargo das mensalidades das universidades privadas.

Também é notório que a medida se justifica como forma de possibilitar aos estudantes egressos do ensino público, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa, da criação artística, inclusive da produção do conhecimento, segundo a capacidade de cada um, o que, ressalte-se, é uma das grandes questões sociais que este Governo se propõe a enfrentar, de modo a assegurar a formação que o povo deste Estado reivindica.

Por fim, impende consignar que o Poder Público estadual, ou seja, a própria sociedade, tem uma previsão de gastos, neste exercício e só com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, de R\$ 425.703.474,00, dos quais R\$ 259.948.994,00, correspondentes a 61% (sessenta e um por cento), provenientes do Tesouro do Estado, se destinam ao pagamento de pessoal e à manutenção daquela Universidade.

Na certeza de contar, uma vez mais, com o apoio dessa Colenda Assembleia e solicitando seja imprimido ao processo o regime de urgência nos termos do art. 114 da Constituição do Estado, reitero a Vossas Excelências minhas expressões de elevado apreço.

¹⁴² Disponível em <http://www.alerj.rj.gov.br/processo3.htm>.

Anexo 2¹⁴³

ORDEM DO DIA
PROJETO DE LEI 1653/2000
mensagem 19/2000

▼ **Informações**

Sessão:

Responsável: Dep. Taquigrafia **Data da Criação:** 09/08/2000

**Básicas
Ordinária**

Data da	09/08/20	Ho-	18:05
Sessão:	00	ra:	

Texto da Ordem do Dia

O SR. PRESIDENTE (SÉRGIO CABRAL) – Anuncia-se a discussão única, em regime de urgência, do **PROJETO DE LEI 1653/2000**, de autoria do Poder Executivo (Mensagem 19/2000), que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências.¹⁴⁴

Por entendimento de todas as lideranças de Governo, o Projeto sairá de pauta. Uma coisa, contudo, não ficou clara: desejam que volte na Terça-feira, para receber emendas?

O SR. CHICO ALENCAR – Peço a palavra pela ordem, Sr. Presidente.

O SR. PRESIDENTE (SÉRGIO CABRAL) – Pela ordem, tem a palavra o Sr. Deputado Chico Alencar, vice-presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desportos.

O SR. CHICO ALENCAR – Gostaria apenas de esclarecer melhor esse entendimento unânime das lideranças, quanto à retirada da Ordem do Dia do Presente Projeto. Na Segunda-feira, a Comissão de Educação, Cultura e Desportos fará, às 11hs da manhã, uma audiência pública – onde estarão presentes a Reitoria da UERJ, o corpo docente, representantes dos Discentes; a UENF também, diretamente atingidos pela proposta. Assim, todos os interessados aqui estarão. Portanto, é necessário acumularmos esta discussão, até mesmo para a melhor qualidade das emendas que o Projeto venha a receber. Então, há a proposta que ele volte na Terça-feira, receba as emendas para que tenha - da-

¹⁴³ Disponível em <http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>.

¹⁴⁴ Dependendo de parecer da Comissão de Constituição e Justiça; da Comissão de Educação, Cultura e Desportos; e da Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional.

li a duas, três sessões, na semana seguinte – a votação definitiva e o melhor juízo desta Casa.

O SR. CARLOS CORREIA – Peço a palavra pela ordem, Sr. Presidente.

O SR. PRESIDENTE (André Ceciliano) – Pela ordem, tem a palavra o Sr. Deputado Carlos Correia.

O SR. CARLOS CORREIA – Sr. Presidente, a Bancada do PDT não foi notificada da retirada desse projeto, o da mensagem, uma vez que o projeto vai para receber os pareceres. Então, iria ponderar que o projeto recebesse os pareceres em plenário e, depois, retornasse para a Ordem do Dia para recebimento de emendas. Fossem colhidos os pareceres.

O SR. PRESIDENTE (André Ceciliano) – Deputado Carlos Correia, a Assessoria da Mesa me informa que foi combinada a retirada de pauta para retornar na terça-feira, colher os pareceres e recebimento de emendas.

A SRA. GRAÇA MATOS – Peço a palavra pela ordem, Sr. Presidente.

O SR. PRESIDENTE (André Ceciliano) – Pela ordem, tem a palavra a Sra. Deputada Graça Matos.

A SRA. GRAÇA MATOS - (Pela ordem) – Sr. Presidente, essa mensagem não recebeu nenhuma emenda de plenário?

O SR. PRESIDENTE (André Ceciliano) – Já.

A SRA. GRAÇA MATOS - (Pela ordem) – Mas sem colher os pareceres?

O SR. PRESIDENTE (André Ceciliano) – A decisão da Presidência efetiva foi retirar de pauta o projeto e retornar na terça-feira.

ESTUDO DO PREFÁCIO EM OBRAS ACADÊMICO-CIENTÍFICAS: ESTRUTURA E PROPOSTAS

Manoel Edson de Oliveira (UNIRADIAL)

magneves@terra.com.br

Monica Alvarez Gomes das Neves (UNIRADIAL)

magneves@terra.com.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar uma análise de prefácios de obras que circulam no universo científico, com vistas a revelar, à luz dos postulados teóricos da retórica, a presença das figuras retóricas na superfície desse gênero textual, bem como o efeito das figuras que funcionam como recursos linguísticos empregados para convencer e/ou persuadir o interlocutor. Isso porque o autor do prefácio, em geral um sujeito reconhecido no universo acadêmico, por meio do *logos* (o discurso), constrói a sua imagem positiva (*ethos*) com o objetivo de seduzir o leitor (o *pathos*) a adquirir a obra prefaciada. Para tanto, observa-se que esse gênero reproduz um modelo de construção, fazendo uso, sobretudo, das figuras retóricas de comunhão, como a alusão e a citação. Passada uma rápida incursão pelo gênero textual do prefácio, serão analisados (1) os diferentes tipos de argumentos ali presentes em relação à clara tese de enaltecer o trabalho então apresentado, bem como o de despertar no leitor a disposição e a benevolência para a leitura do texto que segue, e (2) a recorrência às figuras retóricas ali empregadas, consequência da persuasão então pretendida. Nesse caminho, foram consideradas as variáveis: (a) área de estudo da obra, (b) perfil do autor do prefácio, (c) perfil do público-alvo, (d) perfil da empresa editora, (e) ano de publicação. Dentre os resultados parciais alcançados, verificam-se: a grande incidência de argumentos de autoridade, a ampla utilização de estratégias de sedução/persuasão até no discurso considerado “mais acadêmico”, além da contribuição à pesquisa em língua portuguesa com a ampliação de seu escopo de estudo, considerando-se esse gênero textual tão pouco explorado.

Palavras-chave: Prefácio. Obras acadêmico-científicas. Gênero textual. Retórica.

1. Introdução

Este artigo sobre o gênero textual prefácio, discute sua estrutura textual básica, incluindo-se aí as figuras retóricas mais recorrentes, bem como os tipos de argumentos, mostrando como tais características trabalham a serviço da argumentação e/ou persuasão.

Poucos autores se debruçaram sobre esse gênero textual (Derrida, Gauthier, dentre outros) e os que o fizeram, o observaram sob a perspec-

tiva da semiótica, dos estudos enunciativos e dos estudos literário-filosóficos.

Ainda assim, algumas observações ressaltam sobremaneira.

Nosso propósito é apresentar uma proposta de análise desse tipo de texto que o valide na qualidade de gênero específico e que assim tenhamos uma descrição linguística mais ampla, com suas instruções de interpretação mais determinadas.

No presente trabalho, optou-se por apresentar somente algumas observações do texto intitulado *Sob o signo da violência*, de Dino Preti, que prefacia a obra de Ana Rosa Ferreira Dias (*O discurso da violência*), cf. **Anexo**.

2. *Propostas anteriores*

O prefácio é um texto que, em geral, direciona-se a comentar e apresentar o conteúdo de uma obra. Alguns se lançam ainda a falar de seus capítulos, sendo assim, mais específicos. Eventualmente é apresentado com impressões de terceiros sobre a obra que se prefacia no momento.

O nome prefácio compõe-se do prefixo “pre”, que se relaciona ao conteúdo “anterioridade”. No entanto, paradoxalmente, ele é escrito depois da obra pronta e acabada.

Esse paradoxo guarda, portanto, uma dimensão temporal complexa que atende a passado, presente e futuro. Além disso, ele resalta seu caráter didático e ideológico.

Consoante Derrida (1972), o prefácio guarda também uma relação por ele reconhecida como problemática que envolve alteridade e exterioridade com seu referente. Esse autor entende esse tipo de texto como uma “forma textual de vacância, um conjunto de signos vazios e mortos”.

Como essa proposta foge ao escopo da nossa, limitamo-nos a mencioná-la. Vamos em outra direção.

Aproximamo-nos um pouco da proposta de Vasconcelos (*apud* Dimas *et alii*, 2006) que reconhece o prefácio como uma modalidade de texto que “põe em ação uma retórica da persuasão ou do convencimento e movimenta uma gramática, em que signos verbais (tais como dêiticos e

modalizadores) buscam situar autor e leitor no mesmo espaço e tempo, no mesmo universo de referência”.

A análise dos mecanismos de persuasão e seu contexto linguístico é o nosso interesse.

3. *Nossa proposta:*

3.1. *Das figuras*

A retórica, conhecida como a arte de argumentar, é uma ciência que ocupou lugar de destaque na Antiguidade e teve Aristóteles como um dos autores que teorizaram acerca do poder da palavra. Para o filósofo grego, argumentar não era uma atividade voltada somente à expressão da razão, uma vez que pressupunha a presença da paixão, do debate, da opinião, o que diferenciava, pois, a retórica da lógica, cujo objeto de estudo era o raciocínio axiomático.

Na Era Antiga, a arte de argumentar estava relacionada ao bom uso da palavra, ao ato falar bem e da eloquência, o que compreendia a presença de um orador que, por meio do discurso (*o logos*), construía uma imagem positiva de si (o seu *éthos*) com vistas a convencer um auditório (*o pathos*). Para concretizar esse intento, o orador fazia uso das figuras de estilo e retórica para construir um bom e belo discurso a fim de seduzir, dessa forma, o auditório a que se dirigia.

Na segunda metade do século XX, contudo, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) reformulam a retórica aristotélica, dando-lhe um novo enfoque, surgindo, assim, a chamada nova retórica. Os referidos autores passam a conceber a teoria da argumentação como o emprego das estratégias de convencimento e de persuasão, que visam alterar, manter ou incrementar um dado ponto de vista ou atitude. A linguagem, nesse sentido, deixa de ser vista como um mero meio de comunicação, e passa a ser vista como um instrumento de que os indivíduos fazem uso para interagirem, um meio pelo qual os falantes partilham seus juízos.

Entendida como uma teoria do discurso que tem como objetivo central estudar as possibilidades e recursos que garantem os efeitos persuasivos da linguagem, a nova retórica extrapola os limites da oralidade, manifestando-se, também, nos textos escritos e nos mais diversos gêneros discursivos. (MOSCA, 2005).

Assim, tendo em vista que em toda atividade discursiva existe certo grau de argumentatividade, não podemos deixar de considerar o papel das figuras retóricas como recursos linguísticos que desempenham importante função argumentativa. Isso porque, a partir dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, as figuras adquirem um *status* que vai muito além de uma simples taxonomia, e passam a ser vistas como possíveis condensados de argumentos. Como salienta Reboul (2004, p. 114), a figura “é uma fruição a mais, uma licença estilística para facilitar a aceitação do argumento”.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2006), as figuras são manifestações de uso da língua que se afastam do uso comum, cujo propósito é conferir mais força e adequação aos enunciados. Nesse sentido, as figuras são recursos ideais para a construção do discurso sedutor. É a partir desse ponto de vista que analisaremos as estratégias retóricas argumentativas que emergem do gênero textual prefácio de obras acadêmicas, nosso objeto de estudo neste artigo.

Com relação aos tipos de figuras, o inventário classificatório é bastante amplo, dependendo dos autores e de seus propósitos. Entretanto, adotaremos, aqui, a que nos parece mais apropriada a nosso objetivo neste trabalho: a proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca, para quem o uso de determinadas figuras se explica pelos efeitos produzidos por elas nos mais variados gêneros discursivos que circulam na sociedade, ou seja, pelas necessidades daquele que diz em levar o outro a crer e/ou fazer algo. Tendo em vista que as figuras de retórica estão a serviço da argumentação, esses autores se classificam em três grupos: figuras de escolha, de presença e de comunhão.

Para os autores, as figuras de escolha estão relacionadas com a forma como os fatos são apresentados ou caracterizados. É o caso, por exemplo, da *definição de oratória*, da *perífrase*, da *antonomásia* e da *retificação*. As figuras de presença objetivam aumentar o sentimento da presença do objeto do discurso: a *onomatopeia*, a *repetição*, a *anáfora* e a *amplificação*. Por fim, as figuras de comunhão, que visam confirmar e reforçar a união com o auditório, como, por exemplo, a *alusão*, a *citação*, as *máximas*, os *provérbios* e a *apóstrofe*.

Considerando que em nosso objeto de análise, o prefaciador, para construir uma imagem positiva tanto de si quanto daquilo e daquele de que fala, recorre com frequência às citações e às alusões, elaborando, as-

sim, o chamado argumento de autoridade com o objetivo de seduzir o leitor, provocando nele a paixão pela leitura do livro.

3.2. Dos argumentos

Da leitura analítica a que se procedeu, parágrafo a parágrafo, foram levantadas algumas observações como as que seguem.

Inicialmente, verifica-se a criação de um contexto para a apresentação da obra e para a apreciação dela.

Exatamente é o que se pode encontrar no primeiro parágrafo, momento em que o autor do prefácio descreve rapidamente o cenário de violência que se vivencia no Brasil. Logo em seguida, conduz o leitor ao segundo parágrafo em que explica a atuação da mídia diante dessa trágica situação de violência.

No terceiro parágrafo, o autor começa a introduzir uma reflexão sobre a atuação da mídia, mas o faz, nesse momento, de forma muito tímida, conforme denunciam a alta carga de modalização empregada e a adjetivação escolhida. Em “Se é certo que..., seria possível questionar que...”, percebe-se o desnível de engajamento do enunciador entre a prótase e a apódose do período hipotético (cf. NEVES, 1997), além da escolha do adjetivo “possível”.

No quarto parágrafo, o tom muda um pouco, mas mesmo assim o enunciador ainda se mantém blindado com o uso de argumentos construídos sob a proteção de verdades gerais, contra as quais “ninguém” ousaria debater, evidenciado pelas escolhas de “É justo admitirmos que...” e “É evidente que...”.

O parágrafo seguinte é uma apresentação da obra, baseada em qualificação específica (estudo, pesquisa), seguida de objetivos e estruturação do *corpus*. Dessa forma, evidencia-se a construção de um *éthos* de cientificidade que lhe confere autoridade.

Segue então outro parágrafo descrevendo a metodologia e o desenvolvimento do trabalho, mas tudo isso é introduzido por um aposto ao nome da autora bastante importante para o que se quer aqui demonstrar. O autor do prefácio a apresenta como “(...) pesquisadora ligada a duas das mais conceituadas instituições de ensino de nível superior do País”, escolha que remete diretamente para o *éthos* de autoridade.

Nessa esteira, o suporte teórico usado pela autora da obra é apresentado no parágrafo seguinte.

No oitavo parágrafo, o autor do prefácio elenca as partes em que se divide a obra que ora se apresenta ao leitor. O que se repete no próximo parágrafo.

O décimo parágrafo é pura adjetivação (metodologia clara, expressiva bibliografia linguística, isenção exemplar, conclusões surpreendentes), deixando, com clareza solar, sua intenção persuasiva.

Continuando no seu esforço persuasivo, o autor dessa vez reveste-se de um ar ponderado com o uso da construção “Se por um lado **x**, por outro **y**”, mas que para o leitor atento é somente uma manobra argumentativa para confirmar a postura científica da autora e solidificar o *éthos* de autoridade.

O parágrafo seguinte amplia o leque de qualidades do trabalho desenvolvido pela autora, na medida em que o trata como sendo de “resultados originais”, que “resgatam a imagem da linguagem popular” e com “condições que extrapolam os limites da análise linguística para atingir problemas sociais”. Enfim, questões de mais alta importância que remetem novamente para a solidificação da autoridade.

O décimo terceiro parágrafo é constituído de uma citação da própria obra, marcando novamente o perfil de autoridade, uma vez que se reconhece a importância da imprensa popular (“valor histórico-social”, “apesar dos seus excessos (...), representar o pensamento popular”), a despeito de todas as críticas a ela desferidas, reforçando uma imagem de cientificismo, através da valorização do *corpus*.

No parágrafo seguinte, o tom muda para a adjetivação mais aberta outra vez, firmando novamente seu propósito persuasivo, em que é possível apontar ocorrências como: “ensaio extremamente original”, “leitura recomendável”, “linguagem simples (nem por isso menos científica)”, “atualidade de seu tema”.

Os dois últimos parágrafos encerram o prefácio nesse mesmo ritmo que o anterior, qual seja o da adjetivação aberta, numa linguagem quase publicitária, em que se identificam usos cruciais para o convencimento do possível leitor da obra, como “não será mais possível tratar de temas (...), sem aludirmos a este estudo pioneiro”, “tratamento exaustivo”, “sentimento agradável de renovação na pesquisa linguística”, todos tentando seduzir, através de argumentos de autoridade.

4. Considerações finais

Dentre os resultados alcançados, verificam-se a grande incidência de argumentos de autoridade. No prefácio analisado, esse tipo foi preponderante.

Constatou-se também uma ampla utilização de estratégias de sedução/persuasão até no discurso considerado “mais acadêmico”, o que muitas vezes o aproxima do publicitário.

Curiosamente, o autor mescla um tom mais ponderado e de cientificismo a um discurso de sedução explícita, que pode passar despercebido a um leitor desatento.

Ressalte-se que o presente estudo constitui uma contribuição à pesquisa em língua portuguesa com a ampliação de seu escopo de estudo, considerando-se esse gênero textual tão pouco explorado.

Essa primeira etapa do trabalho aponta a necessidade da ampliação do estudo das características do gênero prefácio e convida à continuidade de pesquisas, tendo sido revelado um amplo espectro de caminhos futuros a partir desse tema, considerando-se, sobretudo, as variáveis (a) área de estudo da obra, (b) perfil do autor do prefácio, (c) perfil do público-alvo, (d) perfil da empresa editora, (e) ano de publicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARAUDEU, P.; MAINGUENEAU, D. (Orgs.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

DERRIDA, J. *Marges de la philosophie*, Paris: Minuit, 1972.

DIMAS, A; LEENHARDT, J.; PESAVENTO, S. J. (Orgs.). *Reinventar o Brasil*. São Paulo: Edusp, 2006.

GAUTHIER, T. *L'art moderne*. Paris: Michel Lévy Frères, 1856.

MOSCA, L. L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: _____. (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

_____. A atualidade da retórica e seus estudos: encontros e desencontros. In: *I Congresso Virtual da Universidade de Lisboa*: DLR (Departamento de Literaturas Românicas), 2005.

NEVES, Monica Alvarez Gomes das. *O “se” hipotético nos editoriais jornalísticos*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. UFRJ, Faculdade de Letras, 1997. 140 fl. mimeo.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-YTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Anexo:

Foi anexado a seguir o prefácio utilizado como *corpus* para este estudo:

A IMPRENSA SOB O SIGNO DA VIOLÊNCIA

Dino Preti

A sociedade brasileira vê os últimos anos do século se escoarem, num clima de medo e insegurança. Nas grandes capitais, como São Paulo e Rio de Janeiro, o povo assiste atônito ao crescimento da violência, paralelo à indiferença dos governos e ao sentimento de impunidade, de que se faz alarde, sem pensar que ele põe em risco a própria sobrevivência social.

Os meios de comunicação de massa denunciam, sem cessar, os fatos insólitos da vida diária, apenas os mais exacerbados, quando não os insólitos, porque já não é mais possível dar conta de todos os acontecimentos criminais que assolam os centros urbanos brasileiros.

Se é certo que rádio, televisão e jornal devem cumprir seu papel informativo, revelando para seu público esses acontecimentos, seria possível questionar a forma como o fazem e as reais intenções que presidem a apresentação do noticiário violento, às vezes, mais eloquente nos pormenores do que nos próprios fatos em si.

É justo admitirmos que os signos visuais (fotografias, tapes, filmes) esclarecem quase tudo nesses fatos, que prescindem, pois, de palavras para julgá-los. Mas, por outro lado, também é evidente que a linguagem das manchetes e noticiários orais e escritos, muitas vezes, traduz posições críticas, operando uma seleção de significados que pode coincidir ou não com as posições do leitor ou do espectador. O veículo é o meio, mas pode tornar-se a própria mensagem, uma verdade já antiga na ciência da comunicação. E isso acontece, no momento em que se elege um, entre os muitos significados para os fatos, passando-o pronto, descodificado, ao receptor.

O trabalho que se vai ler é um estudo sobre a violência. Não sobre suas causas, sua origem na sucessão histórica dos fatos que não fazem história, embora existam vivos, no dia-a-dia da vida dos povos; mas é um estudo sobre as formas como a violência é veiculada pela mídia, mais especificamente, pela imprensa. Em síntese: estuda-se a maneira como o jornal manipula, nas palavras, a “mensagem da violência” para seus leitores e a eficácia dessa intermediação entre acontecimento e público-alvo. Eis, pois, o objetivo dessa pesquisa linguística, realizada com cerca de 500 ocorrências, registradas pelo jornal paulistano *Notícias Populares (NP)*, periódico classificado pela autora como “popular”, tendo em vista o tipo de linguagem e a classe de leitores a que visa.

Ana Rosa Ferreira Dias, pesquisadora ligada a duas das mais conceituadas instituições de ensino de nível superior do País, a Universidade de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, colheu a amostragem, classificou-a, comparou-a a um material (*corpus*) de controle de outro tipo de jornal da mesma cidade, ouviu leitores nas bancas de jornal e em seus ambientes de trabalho e, depois, passou à análise, tarefa a que se dedicou durante três anos.

Para melhor realizar sua obra, apoiou-se em teorias de Yves Michaud, Nilo Odália, Hélio Bicudo, Michel Mafesolli, entre outros para definir a diferença entre *atos de violência* e *estados de violência*, os primeiros concentrados em danos materiais e físicos; os segundos, em prejuízos causados pela privação, “sentimento de que determinadas coisas estão sendo negadas sem razões explícitas”.

A partir daí, a pesquisadora optou pelo recorte de quatro grandes temas:

1. os conflitos urbanos: a linguagem e a expressão dos fatos;
2. o julgamento do mundo: aspectos catárticos da linguagem;
3. a ideologia sexual: os estereótipos sexuais e sua expressão linguística;
4. a luta de classes: suas marcas na linguagem.

No primeiro, estuda-se a representação linguística dos atos de violência propriamente ditos, no que diz respeito à agressão física e ao crime; no segundo trata-se das injustiças sociais, como, por exemplo, da segregação dos idosos, dos aposentados, dos parias da sociedade urbana; no terceiro, dos preconceitos que agem violentamente contra as mulheres, numa sociedade de posições tradicionalmente machistas; e, no último, do conflito de classes, resultante de uma posição social maniqueísta, em que se marcam rígidas oposições: policiais vs ladrões, previdência vs aposentado; lojistas vs marreteiros; patrões vs empregados; etc.

Trabalhando com metodologia clara, uniforme e apoiada em expressiva bibliografia linguística, Ana Rosa F. Dias analisa, com isenção exemplar, seu material jornalístico e chega a conclusões surpreendentes sobre esse discurso da imprensa popular.

Se por um lado critica os excessos da linguagem do *NP*, por outro reconhece que seu discurso constitui “uma forma hábil de traduzir a visão do mundo de certas classes sociais, marginalizadas na sociedade”.

Os resultados dessa pesquisa são originais e resgatam a imagem da linguagem popular, da gíria, dos recursos expressivos, utilizados pelo jornal popular para aproximar-se melhor de seus leitores, falando a linguagem destes. E mais: há condições que extrapolam os limites da análise linguística, para atingir problemas sociais. Assim, por exemplo, para Ana Rosa, o jornal popular “se torna, em certos ambientes de trabalho, um instrumento comunicativo, passando de um para outro leitor, certamente atraídos pelo seu discurso, reflexo de uma ideologia que se identifica com o pensamento das classes mais oprimidas”.

Da mesma forma, o periódico tem, para a autora, um valor histórico-social que transcende o momento da publicação, porque “se se quiser traçar a história das classes marginais urbanas, entendidas não apenas como aquelas ligadas à delinquência, mas incluindo também aquelas atingidas pela pobreza e pela desigualdade social, haverá sempre de se percorrer as páginas do jornalismo popular, na *impureza* de sua linguagem, que procura, apesar dos seus excessos (ou, ainda mesmo, por causa deles), representar o pensamento popular sobre os atos e estados de violência”.

Ensaio extremamente original, *O discurso da violência* constitui leitura recomendável, não só para estudantes de Linguística, de Jornalismo, de Sociologia ou de História, mas também, pela sua linguagem simples (nem por isso menos científica), para o público em geral, em função da atualidade de seu tema, no contexto social brasileiro.

Creemos que, a partir dessa publicação, não será mais possível tratar de temas como o da oralidade na escrita jornalística ou das ligações entre fala e escrita, ou ainda, da expressividade da linguagem popular, sem aludirmos a este estudo pioneiro. Veja-se, por exemplo, no capítulo 4, o tratamento exaustivo que dá ao fenômeno da gíria urbana como marca expressiva da oralidade, no jornalismo popular.

Da leitura desta obra de Ana Rosa Ferreira Dias fica-se o sentimento agradável de renovação na pesquisa linguística, pois comprova que há possibilidades, ainda pouco exploradas, no Brasil, para a linha da Análise do Discurso, baseada em material colhido na imprensa.

PARCERIAS INSTITUCIONAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM NOSSAS ESCOLAS PÚBLICAS

Carla Jacqueline Correa S. V. Pereira (CELS/CEUO)

Márcia Arruda Cunha Pereira (LNP/CEAL)

Suellen do Nascimento Barbosa (CIEP Mestre Cartola/EMSJB)

Mônica de Souza Coimbra (CPII /UFF)

coimbra.nit@gmail.com

O presente trabalho é um relato da experiência de professoras residentes e professora supervisora participantes do Programa de Residência Docente, recém implementado no Colégio Pedro II.

O CPII é uma instituição Federal de referência. Autarquia secular, fundada em 1837, a escola é sinônimo de bom ensino e tem inegável importância para a educação básica no Rio de Janeiro. A alta relação candidato/ vaga nos concursos de ingresso para o colégio revela o prestígio que o mesmo detém¹⁴⁵ em nosso estado. Os resultados que os alunos do CPII obtêm em exames nacionais colocam em pauta a suposta má qualidade dos serviços públicos oferecidos em nosso país.¹⁴⁶ Os alunos do CPII eram, inicialmente, originários da elite política e intelectual de nosso país. Ao longo dos anos, a escola foi acolhendo representantes das mais diversas classes do Rio de Janeiro. Hoje, o colégio, cujo público-alvo é bem diversificado, visa a formação integral de alunos de todas as classes sociais.¹⁴⁷

Recentemente, o colégio vem passando por uma série de mudanças, das quais gostaríamos de destacar a implantação do Programa de Re-

¹⁴⁵ [...] . Atualmente, conquistar uma vaga no Colégio Pedro II é motivo de satisfação para as famílias, pois significa ter acesso a uma escola de qualidade, "embora pública e gratuita". (CAVALIERE, 2008).

¹⁴⁶ Cavaliere (2008) escolas como o Pedro II "contradizem a desmoralização sob a qual praticamente todo o sistema público de educação básica se encontra

¹⁴⁷ [...] o CPII inicia a década de oitenta com alguns planos de ação para recuperar o alto contingente de alunos, devolver o entusiasmo aos professores e, como resultado possível, recuperar também os investimentos que havia deixado de captar. Entre as saídas encontradas, foram abertas mais vagas à população, transformando o "colégio das elites" em um "colégio de massa", ao menos no que tange ao número de alunos. A entrada se torna mais democrática no primeiro segmento do Ensino Fundamental – são criados os "Pedrinhos" –, pois se dá através de sorteio. (SILVA, 2009)

sidência Docente. Por meio desse programa, inaugurado em 2012, o CPIO busca compartilhar experiência e conhecimento de forma a contribuir para a formação complementar de profissionais que atuam em diferentes sistemas educacionais. Com duração de um ano, o programa está voltado para professores com curso de licenciatura plena em várias disciplinas que compõem a grade curricular da educação básica no colégio. O programa, que certifica com o título de “Especialista em Docência do Ensino Básico” tem, como público-alvo, docentes oriundos das secretarias de educação municipal e estadual do Rio de Janeiro e prevê, como etapas de formação teórico-prática desses professores, participação em diferentes esferas de especialização pedagógica, tais como observação de aulas, elaboração e implementação de materiais didáticos, participação em cursos, oficinas, palestras e grupos de estudo. Também integra o programa a observação do funcionamento cotidiano de diferentes setores da instituição.

No ano de 2012 a “língua inglesa” ficou concentrada na unidade Niterói, onde estão lotadas a professora coordenadora e a professora supervisora responsáveis pelo acompanhamento de todas as atividades inerentes à disciplina.¹⁴⁸ O presente artigo se propõe a ser um relato de experiências. Aqui, as professoras residentes irão descrever como as atividades realizadas durante o programa contribuíram para o aprimoramento do trabalho que, até então, desenvolviam em suas unidades de origem, considerando-se as diferentes realidades dos contextos de atuação. A professora supervisora irá relatar suas impressões sobre como acredita que esse tipo de parceria pode contribuir com a melhoria do ensino em instituições públicas. As reflexões serão tecidas a partir do entendimento de que uma parceria interinstitucional pode oferecer subsídios para o aprimoramento do trabalho de docência em nossas escolas de educação básica. Em última instância, é nosso principal objetivo, aqui, descrever a forma como a percepção do ensino de línguas estrangeiras como instrumento de formação crítica tem orientado a produção de materiais didáticos que estão sendo produzidos pelos integrantes do programa.

Partiremos de uma breve apresentação das várias etapas do projeto. De acordo com a proposta do Programa de Residência Docente, os

¹⁴⁸ A professora coordenadora é responsável por orientar o trabalho geral das disciplinas *Língua Inglesa* e *Língua Espanhola*. A professora supervisora responsabiliza-se pelo trabalho mais direto de formação docente das residentes, o que, no caso da disciplina “Inglês”, acontece exclusivamente na unidade Niterói.

participantes possuem uma carga horária total de 500 horas durante o ano letivo para o desenvolvimento de atividades no CPIO, em seu contexto educacional ou em atividades à distância. Estas atividades são divididas em três áreas distintas, a saber: atividades em setores administrativo-pedagógicos, atividades na área de formação continuada e atividades em docência.

O programa exige que o participante atue em atividades dos setores administrativo-pedagógicos ou de atividades escolares do CPIO, ao que são atribuídos 10% da carga horária total do programa (50h). Fazem parte deste contexto observações da atuação do SESOP, atividades acadêmicas na biblioteca escolar e/ou secretaria, colaboração na organização de atividades e participação de atividades extraclasse e/ou eventos culturais.

Além disso, visando a importância o aprimoramento dos professores, o Programa de Residência Docente propõe que as atividades de formação continuada correspondam a 25% de sua carga horária total (125h). A formação continuada dos professores tem sido tema de diversas pesquisas no contexto educacional brasileiro e o assunto tem sido discutido por vários autores, como Celani (2003), que, em relação ao professor de língua estrangeira, destaca que este não deve ser um “robô orgânico”, atuando como um mero reproduzidor de técnicas prontas, mas que deve agir como “um ser humano independente”, com seu “estilo característico de pensar”. A autora ressalta, ainda, que este profissional deve estar “em um processo de educação permanente” e que deve ser “reflexivo e crítico”. Entre as atividades obrigatórias de formação continuada, cabe ao professor residente participar de oficinas e minicursos oferecidos. No primeiro semestre do ano letivo de 2012 foram oferecidas três oficinas ministradas pelos professores do Colégio Pedro II que estão diretamente envolvidos no programa, a saber: *O Professor Reflexivo* (obrigatória a todos os participantes); *Ensino de Leitura no CPIO*, segundo as metodologias das disciplinas de inglês, espanhol, português e história e *Produção de Textos e Avaliação*. Essas oficinas são oferecidas ao longo do ano letivo e o residente deve cumprir um total de 5 (cinco) delas durante o período de residência. Ainda integram a categoria de “atividades de formação continuada”, as participações em congressos, seminários e cursos de curta duração. Ao final do programa, os professores residentes deverão apresentar um “Memorial Circunstanciado”, que será caracterizado por uma relato de sua trajetória no programa, com foco nas atividades

desenvolvidas, reflexões acerca da experiência adquirida, contribuições para o seu crescimento profissional e para sua prática pedagógica.

Por fim, as atividades na área de docência, que possuem a maior carga horária, são compostas por 65% (325h) do total do programa. O professor residente tem a atribuição de observar aulas, reger aulas supervisionadas, elaborar material didático e participar de encontros com o professor-supervisor. Esses encontros têm o intuito de promover uma reflexão sobre o fazer docente com vistas a discutir as ações a serem implementadas em sala de aula e a participação em projetos e atividades complementares. Além disso, o residente deverá transportar as atividades desenvolvidas no CPII – com as devidas adaptações à realidade de cada contexto educacional – para sua instituição de origem.

Para que o leitor possa melhor compreender a proposta que o programa em questão apresenta para a disciplina *língua inglesa* é preciso conhecer, ainda que brevemente, a própria proposta para o ensino da disciplina no CPII, explicitada no projeto político-pedagógico da instituição.¹⁴⁹

Na seção que se destina ao Departamento de Línguas Anglo-Germânicas está posta a opção por priorizar o ensino da habilidade de leitura nas aulas de inglês do CPII. Na visão desse departamento – em consonância com a proposta dos PCN – ler, além de ser uma atividade pessoal e particular, é uma prática social que pressupõe a interação entre leitor-texto-escriptor, situados social, política, cultural e historicamente na construção social do significado. Essa visão para o ensino de línguas fica evidente no trecho a seguir, destacado da versão original do documento:

pretende-se ir além do ensino das estruturas linguísticas e do vocabulário: pretende-se colaborar para a construção de uma visão real sobre a cultura e a vida nos diversos países em que a língua inglesa é falada, contribuindo, assim, para a formação geral do educando e sua visão crítica da sociedade. Como expresso nos PCN, queremos que nosso aluno possa compreender como

¹⁴⁹ O *Projeto Político Pedagógico do Colégio*, "PPP", como é popularmente conhecido –, possui quatrocentas páginas organizadas da seguinte forma: Lista de Ilustrações (p. 15-17); Apresentação (p. 21); Introdução (p. 25); 1) Histórico – Escola: espaço de memória (p. 29-30); 2) Caracterização: Escola: espaços de diferenças (p. 33-39); 3) Análise da Realidade: - Escola: espaço de contradições (p. 43-62); 4) Fundamentos do Projeto – Escola: espaço de cidadania (p. 65-78); 5) Proposta Curricular: Escola: espaço de conhecimento (p. 73-357); 6) Estrutura Curricular – Escola: espaço de organização (p. 361- 368; 371-378); 7) Avaliação – Escola: espaço de inclusão (p. 381-387); Equipe Técnica, Administrativa e Pedagógica do Colégio Pedro II (p. 389-400). (SILVA, 2009). [Na versão disponível na Internet, tem 624 páginas].

os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz, assim contribuindo para sua formação como cidadão.

É a visão de ensino de línguas estrangeiras como ferramenta que permite o acesso aos diferentes discursos presentes em um mundo globalizado que orienta o trabalho de residência docente, por meio do qual se pretende sensibilizar os residentes acerca da importância do investimento na formação crítica de nossos alunos. Na opinião da professora supervisora da disciplina *Inglês*, o programa, que está ainda em fase de implementação, surgiu como uma oportunidade de problematizar o ensino de línguas estrangeiras na escola pública. Segundo essa mesma professora, o ensino de LE nas escolas tem sido objeto de constante preocupação pois

Infelizmente, a LE é cercada de descrédito por parte dos alunos e, também, de muitos professores que se sentem impossibilitados de realizar um trabalho satisfatório. O programa surgiu como uma excelente oportunidade de socializar o trabalho que vem sendo realizado no CPII e que tem se mostrado bem sucedido.

As professoras residentes declaram ter encontrado, no programa, a possibilidade de rever algumas de suas práticas, já bastante cristalizadas em função das inúmeras restrições que seus precários contextos de atuação lhes impõem, como se constata a seguir:

Já com duas matrículas públicas como professora, a cada ano que passa noto mais dificuldades para exercer bem a profissão. Posso pontuar vários fatores que me desmotivam: a falta de recursos públicos, (em uma de minhas escolas nem sala de vídeo há), falta de incentivo, falta de motivação, falta de interesse dos alunos, salário baixo, enfim, inúmeros motivos que levam os professores, como eu a desistir de tentar melhorar em suas salas de aula. Simplesmente desistem... não há como competir com tantos fatores que puxam a educação pública para baixo. (Relato da Profa. Carla)

O quadro atual do ensino de LE, traçado pelo depoimento acima se deve, em grande parte, ao fato de que, por muito tempo, insistiu-se de forma infrutífera, no ensino da língua tal como ele acontecia nos cursos. Hoje, já é reconhecido que, no contexto geral das escolas públicas brasileiras, não se sustenta o trabalho focado nas quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever. A tentativa de ensinar todas as habilidades em situações nada favoráveis era frequentemente fadada ao fracasso. O reconhecimento de que algumas situações de ensino requerem um trabalho diferenciado daquele realizado nos cursos de língua fica evidente no depoimento de outra professora que integra o programa:

A maior parte da minha experiência docente provém de curso de idiomas e, somente há um ano, quando fui empossada na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, comecei a enfrentar a realidade de uma sala de aula

de escola pública. Nos cursos livres nós, professores, somos orientados a não fazer uso da língua materna, para que o aluno tenha o maior contato possível com a língua-alvo. Quando comecei a atuar em escola, sentia-me frustrada por não conseguir fazer com que meus alunos compreendessem as atividades propostas em língua inglesa, pensava que só assim eles conseguiriam aprender a língua estrangeira. Essa crença começou a ser desconstruída a partir das observações das aulas de língua inglesa no CPII, pois percebi como a professora supervisora conseguia trabalhar os textos em inglês com questões em língua materna e observei como os alunos demonstravam interesse pelos assuntos abordados (em geral, aulas sobre textos que tratavam de tema de relevância social). Foi ali que entendi que o as quatro habilidades não precisam, necessariamente, vir juntas no ensino da língua estrangeira. Concluí que, dependendo de qual seja o objetivo a ser atingido, uma ou mais habilidades podem estar em foco em detrimento das outras. Entendi que trabalhar com propósitos específicos é uma boa forma de ensinar uma língua estrangeira sem que seja necessário fazer pleno uso de todas as habilidades. (Relato da Profa. Suellen)

A perspectiva do ensino de LE para fins específicos, com destaque para a habilidade de leitura, é, então, o eixo norteador do trabalho realizado pelo departamento de línguas anglo-germânicas do CPII. Sob essa perspectiva os professores construíram as bases de um trabalho sólido focado leitura, habilidade que elegeram para orientar sua atividade pedagógica.¹⁵⁰

Por entender que os materiais didáticos que estão no mercado não dão conta das especificidades que orientam o trabalho no CPII, a equipe de professores de língua inglesa do colégio faz da produção de material didático uma prática constante. Invariavelmente, são realizadas reuniões pedagógicas que têm como objetivo traçar as diretrizes para a construção e/ou revisão de materiais utilizados no CPII. Essa prática tem sido o principal eixo do trabalho que a professora supervisora do programa vem desenvolvendo com as professoras residentes. A partir da leitura de textos teóricos e da observação e aulas ministradas pela própria professora, as residentes elaboram materiais didático que, em um momento de culminância, são pilotados nas salas de sala de aula do CPII.¹⁵¹ A experiência tem se mostrado bastante gratificante para o grupo e, já neste primei-

¹⁵⁰ Os PCN apontam para a leitura como primeiro foco do ensino de língua estrangeira. Moita Lopes (1996, p. 51) defende que o ensino focado na leitura em LE proporciona aos aprendizes a continuação do aprendizado em seu próprio meio, aumentando seus limites conceituais e melhorando, também, sua capacidade de ler em língua materna.

¹⁵¹ É importante ressaltar que o processo é supervisionado em todas as etapas que o constituem, desde o momento de seleção do texto a ser abordado até a observação das aulas ministradas pela professora residente.

ro momento do ano de 2012, gerou ótimos frutos. Nas aulas ministradas pode-se observar que as residentes colocaram em prática as diretrizes do trabalho realizado na escola, como revela o depoimento a seguir:

O grande desafio da primeira aula foi a escolha do texto para preparação do material. A professora-supervisora já havia informado que o tema a ser abordado seria o da unidade que vinha trabalhando na turma (crime/ punição) e escolher um texto que pudesse despertar o interesse de uma turma de terceiro ano do ensino médio foi trabalhoso. Acabei optando por um texto que abordava a situação da violência contra a mulher na Índia e pude, a partir dele, fazer uma atividade de letramento crítico que explorava, também, os aspectos gramaticais. Nas reuniões semanais que realizamos, já havíamos discutido sobre a preparação de material de leitura, sobre as técnicas utilizadas e como os professores do CPII trabalham os textos em suas turmas. Submeti o material à avaliação da professora-supervisora, o que resultou em uma troca significativa, pois me auxiliou com algumas sugestões de aprimoramento. Após sua aprovação, comecei a preparação da aula baseada no material didático que fora confeccionado. Fiquei insegura para ministrar a primeira aula, pois não sabia qual seria a recepção dos alunos diante de uma outra professora, pois o programa de residência também é uma novidade para eles. Tentei, ao máximo, manter a atenção deles focada na atividade, promovendo um momento de reflexão a respeito do assunto abordado no texto, o que resultou em uma participação satisfatória da turma durante a aula. (Relato da Profa. Suellen)

Na fala acima está caracterizada a percepção de que a habilidade de leitura orientou o trabalho de confecção de material didático da professora residente, aos moldes do trabalho de Língua Inglesa no CPII, que encontra suporte na visão de Moita Lopes (2003, p. 45), para quem

aprender uma língua estrangeira é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, o que é igual a saber que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos, para construir mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também aqueles que excluem os outros.

Partindo do pressuposto de que o “produto” do trabalho com a leitura nas salas de aula é levado pelos alunos para sua vida fora da escola e que, a leitura pode, além de inserir o aluno no mercado de trabalho, propiciar-lhe a compreensão do mundo, pensamos que não há meios de o professor de LE não oferecer a seus alunos as ferramentas para a atividade de leitura reflexiva. Essa orientação, que norteia o trabalho de residência docente em língua inglesa começa a gerar frutos, como se pode observar na fala a seguir:

Para começar, gostaria de ressaltar que, em toda a minha vida profissional, nunca tive oportunidade de realizar a atividade de confecção de material didático com a ajuda de uma supervisora, o que no final, se tornou extremamente enriquecedor. Sempre preparei minhas atividades didáticas a partir de

um material já pronto, encontrado em vários livros didáticos. Ao iniciar a preparação da atividade de confecção de material, senti certa insegurança para escolher o texto a ser trabalhado em minha aula. Escolhido o texto, (sinopse de um filme sobre crime sexual e homicídio), veio a maior dificuldade: elaborar o exercício de interpretação reflexiva. As questões precisavam ser bem redigidas e interessantes para o aluno e precisavam, principalmente, levá-lo a pensar criticamente sobre o assunto do texto. A preparação da aula foi muito trabalhosa, pois há muito tempo não fazia algo assim. Por isso, as intervenções feitas pela professora supervisora foram muito importantes para o enriquecimento da aula. Gostei muito dessa etapa, pois me senti extremamente motivada a pesquisar e elaborar estratégias para trabalhar com o texto. A experiência prática na turma foi excelente. Apesar do nervosismo, ao começar a aula, fui me sentindo mais à vontade e mais confiante no trabalho com o texto, conseguindo realizar relativamente bem tudo aquilo que havia sido planejado com a professora supervisora. O que também ajudou muito durante a aula foi a participação efetiva da turma, mostrando seu conhecimento de língua inglesa e, mais do que isso, seu conhecimento de mundo. A participação foi muito positiva para o desenvolvimento de minha aula pois essa realidade não é comumente encontrada na minha prática docente nas escolas estaduais onde trabalho. (Relato da Profa.. Márcia)

Espera-se, por meio do programa, alcançar a transferência dessas práticas para os diferentes contextos de atuação das professoras residentes, resguardando-se, naturalmente, suas especificidades e, como podemos também verificar no seguinte depoimento, o trabalho já vem oportunizando novas formas de atuação que enriquecem o fazer pedagógico.

Na minha prática de sala de aula, usei os conhecimentos adquiridos dessa primeira experiência no CPII para aplicar à minha realidade profissional. Como atuo somente com o primeiro segmento do ensino fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro, necessitei fazer as adaptações necessárias a esse contexto. O material didático teve que ser adaptado à faixa etária de cada turma. Em uma delas, trabalhei criticamente o tema “diversidade cultural” integrando os conhecimentos do conteúdo de língua inglesa, o que proporcionou uma aula mais interessante e com maior participação dos alunos. (Relato da Profa.. Suellen)

Conclusão

Ao descrever o Programa de Residência Docente quisemos, aqui, propor uma reflexão sobre a forma como a troca de experiências docentes em diferentes contextos educacionais está promovendo um intercâmbio de ações a partir das quais surgem diversas possibilidades de aprimoramento. O otimismo com que uma das professoras residentes tem tratado o programa – observado no relato a seguir – é prova incontestável de seu sucesso:

Após o início do Programa de Residência Docente, constatei com as oficinas “O Professor Reflexivo” e “Oficina de Redação”, e com a observação de aulas no CPI – unidade Niterói e reuniões com a professora coordenadora e a professora supervisora, o quanto estava estagnada em minha rotina docente. Percebi que é possível mudar. Aliás, impossível não querer fazê-lo após a experiência deste curso. Aprendi a gastar um pouco mais de tempo na elaboração das aulas visando um resultado melhor a cada dia que passa. Uso mais e melhor o trabalho de compreensão de texto. Isso me aproximou de minhas turmas. O curso tem me proporcionado momentos maravilhosos, de oficinas, palestras e observação de aulas, que nada mais são do que trocas de experiências, avanços e tropeços, de professores, decididos a fazer a diferença na vida de seus alunos e em suas próprias vidas. (Relato da Profa. Carla)

Acreditando que o que faz com que os profissionais de educação sejam bem sucedidos vai para muito além do conhecimento dos conteúdos específicos de sua disciplina, pensamos ser fundamental a construção de um acervo de saberes – fruto de observações e interações reflexivas – que provém da formação contínua. Cremos que se deva apostar no estímulo ao trabalho diferenciado e na postura reflexiva como instrumentos de renovação e, naturalmente, na formação de alunos capazes de ler o que está para além da escrita. Entendemos as parcerias interinstitucionais como um excelente recurso para que se possa oportunizar a reciclagem de profissionais que, por sua vez, podem vir a atuar como multiplicadores de práticas pedagógicas de renovação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALIERE, Ana Maria. O Colégio Pedro II encontra o século XXI. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n6/numero6-1_o_colegio_pedro_ii_encontra_o_seculo_xxi.pdf> . Acesso em: 25-08-2012

CELANI, Maria Atonieta; COLLINS, Heloisa. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: Respondendo aos desafios. In: BARBARA, Leila; GUERRA RAMOS, Rosinha de Castro. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; GUERRA RA-

MOS, Rosinha de Castro. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Alessandra Pio. Divisão de tarefas no Colégio Pedro II: Uma questão de gênero? Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.itaporanga.net/genero/gt7/7.pdf>>. Acesso em: 23-08-2012.

Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II. Disponível em: <<http://www.colegiopedroii.onlink.com.br/docs/ppp/ProjetoPoliticoPedagogico.pdf>>. Acesso em: 29-08-2012.