

Darcilia Simões (org.)

**Estudos Semióticos.
Papéis avulsos**

2004



FICHA CATALOGRÁFICA

S412 Estudos semióticos. Papéis avulsos / Darcilia Simões
(org.) — Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004. p. 150

Publicações Dialogarts
Bibliografia.

ISBN 85.86837-18-0

1. Semiótica. 2. Língua portuguesa. 3. Redação. I.
Simões, Darcilia - II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Departamento de Extensão. III. Título.

CDD. 410.412

Fundação Biblioteca Nacional

ISBN 85-86837-18-0



9 788586 837180



Correspondências para:
UERJ/IL - a/c Darcilia Simões
R. São Francisco Xavier, 524 sala 11.139-F
Maracanã - Rio de Janeiro: CEP 20 569-900
Contatos: darcilia@simo.es
flavgarc@uol.com.br
claudioc@alternex.com.br

Copyright @ 2003 Darcilia Simões
Publicações Dialogarts
(<http://www.darcilia.simo.es.com/dialog>)

Coordenadora/autora do volume:

Darcilia Simões – darcilia@simo.es.com

Co-coordenador do projeto:

Flavio García – flavgarc@uerj.br

Coordenador de divulgação:

Cláudio Cezar Henriques: claudioc@alternex.com.br

Diagramação:

Carla Barreto de Vasconcellos

Renata Gonçalves da Silva

Revisão Técnica:

Marcio Bonin Ribeiro - boninribeiro@ig.com.br

Revisão:

Juliana Theodoro Pereira - juliatheo@ibest.com.br

Logotipo: Rogério Coutinho

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores – DELE

Instituto de Letras – LIPO

UERJ- DEPEXT – SR3 - *Publicações Dialogarts*

2004

SUMÁRIO

SUMÁRIO	4
Apresentação	7
Contribuições semióticas na brincadeira séria de ler	9
O texto para além da palavra	13
O contexto e a história do leitor	14
Referências bibliográficas:	17
Nota:	17
Ícones e Índices na Superfície Textual	18
Palavras iniciais	18
Algumas reflexões sobre o léxico	18
Algumas considerações sobre o <i>corpus</i>	20
Demonstrando a análise do léxico	21
Referências Bibliográficas:	25
Artimanhas do Texto Publicitário, Leituras Semióticas e Signos da Desconfiança	26
Notas:	32
<i>Leitura, Compreensão de Textos e Aprendizagem:</i>	33
<i>Uma Abordagem Semiótica</i>	33
0. Introdução	33
Percurso da reflexão fundadora desse ponto de vista	34
2. Semiótica: ciência, método e interdisciplinaridade	35
2.1. Semiótica como ciência	35
2.2. Semiótica como método	36
2.3. Semiótica como caminho interdisciplinar	37
A semiótica na atualidade	39
Referências bibliográficas	40
Notas:	40
Uma Análise Semiótica de “Canção Excêntrica”	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
Análise Fonoestilístico-Semiótica do Conto	49
“Meu Tio O Iauaretê”	49
Um resumo da história narrada por G. Rosa	49
A análise da camada fônica do conto	50
A onomatopéia e a sugestão	51
Metaplasmos funcionais e literários	55
A significação fonêmica no âmbito da neologia	57
Algumas palavras sobre o fazer de G. Rosa	60
Conclusão	61
Referências bibliográficas	62
Leitura e Produção de Textos: uma Abordagem Semiótica para o Ensino de Língua Materna	63
Introdução	63
II. Um pouco de teoria	65
1 – A teoria Semiótica	65
2.2 O conceito de signo	66
2.3 .Tríade da Teoria Peirceana	67
2.4. A Língua (gem) Escrita	69

Tipos de texto.....	69
2.5.1. Descrição	69
2.5.2. Narrativa.....	70
2.5.3. Dissertação	70
III – Relacionado teoria e prática.....	71
IV – Exercitando o aprendizado.	73
V. Considerações finais.....	78
VI . Bibliografia	79
Língua Portuguesa, Semiótica e Análise do Discurso:.....	80
uma Nova Dimensão para o Ler e Redigir.	80
Discussão dos novos rumos do ensino da língua portuguesa.....	80
Semiótica: Estilística e Análise do Discurso: um tripé metodológico indispensável.....	82
Referências bibliográficas:	85
Semiótica & Ensino Estratégias Para a Leitura e Textualização ..	86
Para começar a conversa.....	86
Por que resumir em leitura e textualização?	87
Qual é o texto adequado?	87
Quais seriam os critérios de seleção?.....	88
Os signos, a leitura e a escrita.	89
A aprendizagem significativa.....	90
Onde encontrar plasticidade?.....	91
Demonstrando a iconicidade textual	92
Referências bibliográficas	95
A Iconicidade na Unidade Textual: uma Análise.....	96
Introdução	96
Referencial teórico inicial	97
O roteiro deste estudo.....	98
Seqüenciação frástica	101
I- Procedimentos de manutenção temática	102
II- Progressão temática	104
III - Encadeamento	105
1- Justaposição	105
2 - Conexão.....	106
Referências bibliográficas:	108
A Iconicidade, a Leitura e o Projeto do Texto.....	110
Introdução	110
Sobre iconicidade e plasticidade	111
Imagem do texto e espaços mentais.....	112
O projeto do texto.....	113
O texto-corpus.....	116
As razões do clube	116
Amostra de análise.....	117
Leitura dos signos destacados:	117
TABELA 1.....	117
Leitura do Projeto do texto	118
Quadro nº 2.....	118
Quadro nº 3	121

Considerações finais	123
Referências bibliográficas.	124
Semiótica e Alternativas Metodológicas para a Leitura e Produção de Textos	126
0. Introdução.	126
1. A criação do Grupo	127
Formação atual do grupo	129
3. O projeto do SELEPROT:.....	129
4. Detalhando o projeto lingüístico	130
5. Palavras finais	140
<i>Referências bibliográficas.....</i>	<i>141</i>
Leitura e Redação: Compromisso de Todas as Áreas	143
Conclusão	148
Referências bibliográficas:	148
Nota:.....	148
Semiótica, Leitura e Produção de Textos	149
0. Para situar o problema no tempo	149
1. O projeto semiótico e o grupo de pesquisa	150
2. Das contribuições teórico-metodológicas	151
3. Ler e escrever para ser	152
4. Uma estratégia ilustrativa	155
5. Palavras Finais.....	160
Referências bibliográficas	160

Apresentação

A presente coletânea teve origem numa constante alusão à necessidade de renovação na metodologia do ensino da língua materna. A aprendizagem da leitura e da produção textual vem sendo o calcanhar de Aquiles da escola em todos os níveis. A expectativa de que o estudante se mostre apto a ler e compreender textos na mesma proporção em que seja capaz de produzir textos legíveis tem sobressaltado os docentes, uma vez que o ingresso na escola superior de alunos lingüisticamente despreparados vem-se avultando dia a dia.

Os exames oficiais que visam à avaliação do desempenho escolar do ensino básico ao superior vêm fornecendo dados alarmantes no que tange ao domínio da língua nacional. Ainda que se tenha a clareza de que o aluno, ao ingressar na escola, já fala a sua língua e por isso tem suficiência comunicativa, não apaga a imagem de desconhecimento do uso padrão, que é o exigido nas práticas sociais cotidianas, sobretudo nas práticas escritas.

Embora seja notória a rarefação das atividades escritas no cotidiano dos falantes, verifica-se a exigência da competência redacional quando da busca de inclusão no grupo denominado *População Economicamente Ativa* — PEA, ou seja, no mercado de trabalho. Atualmente, a qualidade do produto escolar é tão baixa que qualquer possibilidade e emprego está exigindo no mínimo o segundo grau completo, quando não estabelece a matrícula em um curso superior como condição de admissão no cargo.

Este quadro tem levado os estudiosos a buscarem estratégias diversificadas para o ensino da língua materna, principalmente no uso padrão, por meio das quais as classes de língua portuguesa se tornem a um só tempo interessantes e proficientes. Isto porque só se aprende o que desperta o interesse; e a proficiência demanda exercício continuado. Portanto, despertar o interesse e produzir eficiência demanda ações multi e transdisciplinares, que demonstrem ao alunado que toda a sua experiência de vida se traduz em linguagem e que, em última análise, é a língua materna que possibilita a sua interação consigo mesmo e com os seus iguais. Logo, saber a língua, sobretudo a língua padrão, abre-lhe as portas para o autoconhecimento e para o desbravamento do mundo

próximo e distante, já que, dominando o código escrito, o livro será o seu passaporte para as viagens mais incríveis pelo mundo real e pelo mundo ficcional.

Assim, trazemos ao nosso potencial leitor, uma coletânea de textos que relatam experiências e propõem atividades subsidiadas por uma moldura teórica atual, que associa o código verbal aos não-verbais, que dá ao signo lingüístico e, por conseguinte, ao texto o estatuto de imagem visual, cuja plasticidade poderá ser a chave para a descoberta de um mundo, no mínimo, curioso, que pode levar os estudantes ao desenvolvimento de sua competência leitora e enunciativa. O leitor verificará que a seqüência dos textos deixa visível o amadurecimento da pesquisa tanto no que concerne à substância teórica quanto na apresentação das estratégias e seus produtos.

Estudos fundados na semiótica de C. S. Peirce, combinada com a Análise de Discurso e com a Lingüística Textual, promovem um trabalho de análise funcionais (no modelo hallidiano) que permitem lidar com os signos como entidades mutantes — quanto à função e ao valor — cujas combinações adequadas resultam em textos legíveis, ricos e indispensáveis às boas relações em sociedade.

UERJ, 21 de novembro de 2004

Darcilia Simões

Líder do Grupo de Pesquisa *Semiótica, Leitura e Produção de Textos* — CNPq
Membro do GT de *Semiótica* — ANPOLL
Professora Adjunta do Instituto de Letras e
Coordenadora do Mestrado em Língua Portuguesa — UERJ

Contribuições semióticas na brincadeira séria de ler

Darcilia Simões

A viagem pelo mundo da leitura, principalmente a do mundo ficcional ou da fantasia, provoca efeitos magníficos no âmbito da aprendizagem, mormente no da língua; e os estudos semióticos vêm trazendo contribuições teóricas bastante significativas no que concerne à exploração dos mais variados códigos como auxiliares do processo de ensino/aprendizagem.

Psicopedagogos, professores, lingüistas e outros estudiosos, como Gutiérrez (1978), Kleiman (1989), Bordenave (1991), por exemplo, têm feito incursões pelo universo da semiótica com vistas a viabilizar sua aplicação, especialmente no âmbito dos domínios referentes à leitura e à escrita.

E a exploração de subsídios semióticos permite também o aprofundamento da análise da interação leitor/texto, o escrevente/texto, observando o percurso da experiência perceptiva que se realiza num vaivém entre o texto-contexto e o contexto do leitor. E nesse vaivém, o leitor sai de si e busca a realidade do texto lido, a partir de um diálogo íntimo com sua experiência pessoal oportunizada pelo contexto da leitura (Martins, 1984).

Então, a decifração do *texto-mundo* e dos demais textos (estrito senso) podem tornar-se atividades lúdicas, a brincadeira séria de ler (Simões, 1988 -SEE/RJ) pode ser explicitada como uma modalidade de impregnação intelectual e bombardeio da sensibilidade; operações simultâneas decorrentes da convivência com os textos, de que resulta a tomada de consciência do valor da palavra (Ferreira, 1970).

A estratégia, que utilizamos ao ler a imagem para adquirir condições de verbalizar por escrito a experiência. E a imagem aqui se estende ao que há pouco chamamos de leitura do mundo, pois, desde a mais tenra idade o homem começa a praticar as mais variadas formas de leitura: uma bandeira hasteada, um punho cerrado, nuvens escuras, todos são textos a serem lidos (compreendidos e interpretados), uma vez que contêm mensagens a serem decodificadas pelo observador. Não importa quais órgãos sensoriais serão acionados durante o exercício de decodificação, pois há códigos construídos por signos de várias naturezas: visuais, auditivos, gustativos, olfativos e táteis, além dos

sinestésicos, como o código cinematográfico que atua sobre a visão e a audição a um só tempo.

Bordenave (1991) observa que na produção de seus códigos o homem tem em conta que seus signos serão percebidos por diferentes órgãos sensoriais, portanto, devem existir códigos visuais, auditivos, táteis, olfativos, gustativos, além das resultantes das combinações entre eles.

Contudo, a leitura (estrito senso) do texto estruturado em linguagem verbal é a mais complexa em princípio, e requer uma prática efetiva e intensiva, de modo que sejam adquiridas habilidades fundamentais que favoreçam sua eficiência.

Cumpra, portanto, aguçar nuns e liberar noutros a disposição para a leitura, pois, nem todos conhecem o prazer de ler; e, alguns, por um ou outro motivo, não ousam experimentá-lo, conscientemente. Assim sendo, a convivência com textos simples, variados, vai funcionar como estimulação do hábito de ler, mesmo que sejam textos construídos em códigos não-verbais, como esta tese procura demonstrar, ao partir do texto pictorial.

A leitura pode se transformar numa atividade lúdica que se estende ao desafio da atividade (jogo como movimento - Castagnino, 1969) adivinhatória (a transcodificação de um texto pictorial para o verbal oral, por exemplo) ou criadora (a composição de um texto verbal à luz de outro fundado noutro código).

Segundo a educadora e poetisa F.S.Mantovani, os brinquedos, assim como as garatujas infantis, são símbolos em sua essência, e "a criança discrimina perfeitamente o que vive por si e o que ela faz viver em seu jogo de criação". (Castagnino, id. ib.)

Para melhor compreensão do que propomos, cumpre esclarecer a acepção em que são empregados alguns termos e expressões que permeiam nosso discurso.

Primeiramente, temos *texto* que em nosso trabalho designará qualquer manifestação expressional passível de transcodificação, ou seja, portadora de um conteúdo significativo independentemente da substância em que seja gerada. (s.v. Greimas & Courtés, 1989). Isto porque trabalhamos com "textos" pictoriais e verbais.

Em decorrência dessa definição, *leitura* será, então, tomada em dois níveis: a) Leitura stricto sensu - decodificação de textos lingüísticos; b) Leitura lato sensu -

decodificação de textos lingüísticos e não-lingüísticos (assim como a leitura tátil - dos cegos; a ótica - da computação; a "interpretativa" dos rituais, das danças, etc.). Em nosso estudo, a leitura em sentido amplo está voltada para a transcodificação das imagens figurativas em redação.

O itinerário que conduz à eficiência da expressão verbal pode ser facilitado, se for examinada, por exemplo, a questão da expressão para além do código verbal.

Brincando de cantar, de rimar, de pintar ou desenhar, até mesmo de dramatizar, descobrem-se talentos e exercitam-se potencialidades.

Explorando o ludismo imanente ao homem, tenta-se dinamizar a sala de aula, para que o ensino-aprendizagem se realize de modo agradável e eficiente.

Ao decodificarem-se textos não-lingüísticos - imagens - novos textos são criados, e o potencial expressivo vai-se revelando, de modo natural.

Tomou-se a leitura da imagem como estímulo inicial, considerando sua constância, sua onipresença em nosso cotidiano; e sua abundância permite, ou incentiva, uma acomodação no que tange à aquisição do código verbal escrito, pois letrados e não-letrados são igualmente capazes de:

- lidar com as notas e as moedas circulantes;
- ler o itinerário dos ônibus - nem que seja pelo código de cores das empresas;
- eleger o refrigerante preferido, diante de um balcão onde estejam expostos diversos deles, uma vez que já se encontram gravados na memória elementos que individualizam, identificam, a mensagem contida naqueles "textos".

Por exemplo:

Um não-letrado, dificilmente, confundiria uma Coca-Cola com um Mineirinho, pois, apesar da semelhança na cor do líquido, há diferenças na forma dos vasilhames, na forma e na cor dos rótulos (ou emblemas), no desenho das letras, etc.

Observe-se que, ante o exposto, pode-se constatar um alargamento prático das fronteiras didáticas deste estudo, pois aqui ocorre uma aproximação com esquemas táticos destinados aos deficientes auditivos quando em processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, posto que, a ausência de acuidade auditiva requer uma substituição do código a ser explorado, passando-se, então, para os de base visual.

Logo, a leitura de imagens aqui proposta transcende, então, o âmbito dos não-letrados), estendendo sua aplicabilidade e interesse ao universo técnico-pedagógico destinado ao ensino-aprendizagem dos deficientes auditivos, exemplo.

E aqui ressurgem propostas já em discussão há algum tempo: o aproveitamento do progresso tecnológico, dos recursos áudio-visuais pela escola.

A televisão, os painéis, os panfletos, apesar de, em princípio, promoverem um modelo de comunicação estandardizada e de pouco apelo ao código verbal, oferecem vasto material a ser explorado didaticamente. Assim, o trabalho da escola que, aparentemente, seria prejudicado pode enriquecer-se e modernizar-se, desde que se cuide de uma adaptação de recursos e de um aproveitamento de meios (Gutiérrez, 1978) que permitam estimular o domínio do código verbal - mormente o escrito - sem esforços especiais; de modo natural, prático e, notadamente, necessário.

Por isso, atingir a redação por meio da exploração de uma leitura plural tem sido um caminho produtivo, uma vez que se desenvolve de uma forma agradável, já que, em princípio, afasta a idéia de imposição; altera o caráter compulsório e artificial das atividades de sala de aula (Franchi, 1990).

O presente estudo trata, portanto, de um processo assemelhado à hermenêutica (interpretação de textos, "atendo-se muito particularmente aos dados extralingüísticos" - Greimas & Courtés, s.v.) que se desenrola durante a leitura do signo icônico (nos livros sem legenda, principalmente) quando da interpretação (no caso da imagem) de seus traços, formas e cores, em simultaneidade.

Para clarificar: no 1º quadro do livro *Domingo de manhã* (MACHADO, 1986), o protagonista da história leva ao seu lado (no banco do "carona" de seu automóvel), um buquê de flores amarelas, colhidas por ele mesmo, no quadro precedente.

Numa de nossas atividades em classe, um aluno identificou tais flores - que são amarelas - como bolinhos de bacalhau.

Eis trecho do texto do menino:

Rodrigo foi de rua em rua.

E o Rodrigo viu o arco íris.

Rodrigo foi pelas setas.

Rodrigo foi andando até a casa.

Rodrigo chegou e deu bolinhos de bacalhau.[grifamos]

Rodrigo se abraçou. (autor: Alexandre Augusto - 07 anos- 1ª série – nível básico - 1988).

Observe-se que o elemento "cor" preponderou nas associações feitas pelo leitor e carregou a seguinte interpretação: o ícone do ramo de flores foi associado a outro referente (os bolinhos de bacalhau) que, segundo o pequeno leitor "não conseguiam sair de sua cabecinha", pois os havia visto a caminho da escola e os saboreava mentalmente; por isso, ignorou tudo o que aparecera como "pista" nas páginas anteriores e, quando olhou para as flores, só viu uma porção apetitosa de bolinhos de bacalhau. Logo, o amarelo predominante no desenho evocava algo de seu interesse imediato.

Conforme o exemplo dado, o signo lingüístico utilizado pelo leitor da imagem (o buquê de flores amarelas) foi selecionado metaforicamente, uma vez que o referente proposto pelo desenhista associava-se a "passeio", "campo", "jardim"; e o signo eleito incluía-se noutro campo semântico, por exemplo (seguindo a alegação do menino leitor), ao da alimentação.

Vê-se, então, um caso de conotação fundada na analogia emergente do elemento cor (que funciona como comparante na associava-se a "passeio", "campo", "jardim": e o signo eleito incluía-se noutro campo semântico, por exemplo (segundo a alegação do menino leitor), ao da alimentação.

Vê-se, então, um caso de conotação fundada na analogia emergente do elemento "cor" (que funciona como comparante na construção mental da metáfora).

O TEXTO PARA ALÉM DA PALAVRA.

Redimensionada a noção de *texto*, este passa a ser todo e qualquer conjunto significativo passível de "tradução" em palavras por parte do leitor.

Tem-se, então, que também o provador de vinho faz uma leitura - gustativa, quando classifica tal bebida; o alfabeto Braille é instrumento de uma leitura tátil; e é também tátil a leitura que se faz, por exemplo, da textura de uma fazenda: acetinada,

áspera, crespa...; a leitura olfativa fica por conta dos especialistas em fragrâncias, por exemplo.

E outras tantas leituras atravessam o cotidiano, sem que a escola lhes dê via de regra, a devida atenção, uma vez que da expressão facial ao tom de voz a interação comunicativa se realiza e, se não se atentar a cada detalhe, muitas informações se perdem, escondidas ou mesmo camufladas pelas palavras faladas ou escritas, as quais não compõem a mensagem isoladamente (por isso a proposta de um trabalho com fundamentos hermenêuticos).

Assim, o texto - liberto da palavra - expande-se para o âmbito de todo objeto sensível, incluindo as artes em geral; e a leitura do sem-palavras estimula os indivíduos em geral a "arriscarem" uma leitura, já que não mais dependem do prévio domínio do código grafemático.

E o processo de alfabetização (estrito senso) pode tornar-se viável a partir de atitudes como essa - a de "arriscar uma leitura" - pois a letra não mais atemoriza o alfabetizando, uma vez que ele se sente tão competente para a leitura quanto qualquer outro que já "conheça as letras".

À guisa de ilustração:

Já pude testemunhar o quanto é encorajador para o tradicionalmente rotulado de analfabeto tomar consciência de que, antes de ler letras, ele já lia o mundo. (Por exemplo, um mecânico que descreve os componentes de um carburador de automóvel realiza uma leitura que muitos letrados são incapazes de fazer.)

O CONTEXTO E A HISTÓRIA DO LEITOR.

A leitura, que desenvolve um processo que vai do perceptivo outras operações intelectuais e reflexivas (comparações, associações, interpretações e julgamento), implica comportamentos que participam de situações intelectuais e mesmo emocionais complexas.

Sobretudo na área da compreensão, em uma visão do processo de ler como ato de comunicação, no que diz respeito ao eco que a mensagem escrita tem sobre o leitor, que as dificuldades se tornam maiores.

Trata-se, assim, de considerar o processo da comunicação, em que se relacionam não apenas o sujeito (leitor) com o conteúdo de um dado texto (seus elementos de

significação), mas com sua natureza, o tipo de estrutura que forma o tecido do texto, e que pode determinar a maior ou menor possibilidade de compreensão, posto que é de máxima importância para o leitor a natureza e a realidade material (o código usado na cifração) da mensagem que lhe cabe decodificar.

O ato de ler reflete o universo do leitor, suas experiências de vida, sua cosmovisão. Assim, ousamos dizer que nossa aceção de leitura visa a transformá-la na "leituramundo", como que parafraseando a idéia de "palavramundo" (Freire, 1982).

O leitor está inserido num contexto que lhe oferece elementos elucidativos ou mesmo complicadores para a sua leitura, pois o homem interage com o mundo, reformam-se e renova-se a cada instante vivido. Logo: seu repertório de decifração - que é então individual e coletivo a um só tempo - o referencial imediato para suas leituras, somar-se-á com o de seus pares, compondo, assim, o interpretante coletivo (Pignatari, 1976) - ou senso comum.

São variáveis significativas dos sujeitos-alvo de pesquisa, para a análise do comportamento lingüístico, as seguintes características: a) sexo; b) idade; c) profissão; d) região de origem; e) região onde está fixado; f) posição em seu grupo familiar; g) posição em seu grupo profissional; etc.

Essas variáveis decorrem do fato de que uma cultura é atravessada por um sem-número de códigos e subcódigos; logo, uma mensagem pode ser codificada/decodificada por meio de diferentes sistemas de convenções (Eco, 1974). Além disso, cumpre observar que o leitor deverá utilizar as pistas que o próprio discurso oferece mais a sua experiência pessoal para, através de uma cognição complexa, efetuar o desvelamento do significado.

Também a motivação para a atividade de leitura se associa aos interesses e atitudes demonstrados pelo leitor em relação aos objetos de leitura (textos). Assim, tanto o tom emocional, como a motivação que podem ser influenciados pela ação do meio, permitem o desenvolvimento de novos processos de aprendizagem, e, em particular, da leitura. De fato, a habilidade para ler (e entender) é inútil sem o desejo de ler, condição capaz de mover o leitor a desencadear os processos que o levarão à compreensão. E tudo isso pode refletir-se na habilidade para redigir, posto que é preciso haver uma empatia entre o tema da escrita e as condições de produção e o redator, para que o ato

de escrever seja consequência de um desejo de manifestar por escrito a sua capacidade de compreender o que lê, a sua experiência de intérprete de tudo o que passa a sua volta.

Finalizando essa conversa inicial, queremos salienta a importância de uma pedagogia da leitura/escrita voltada para um universo sígnico bem mais amplo que o da palavra escrita, inicialmente. Pois, ainda que seja irrefutável a importância do domínio do código escrito para o assentamento de bases culturais mais amplas - especialmente quanto ao acesso aos saberes documentados - há que se considerar a obviedade do início do processo de leitura - semioticamente falando - como o primeiro passo para as descobertas individuais dos potenciais leitores. Isto alcançado, ter-se-á, possivelmente, despertado o desejo de ler mais, inclusive a palavra; e dizer por escrito as coisas que pensa e sente após a ampliação de seu universo de conhecimentos tem-se mostrado consequência inevitável em nossas pesquisas que tratam da leitura da imagem como estímulo da produção escrita. Cumpre acrescentar que ao concluírem-se as análises que subsidiam o trabalho *O Livro-Sem-Legenda e a Redação* (nossa Tese de Doutorado em Letras Vernáculas na UFRJ), constatamos aproveitamento de 85% dos alunos envolvidos na classe-piloto que nos serviu de público-alvo da experiência de execução do Projeto de Pesquisa-Tese realizado no CE Guilherme Briggs - Niterói - RJ.

Você já leu um livro-sem-legenda?

Se não, experimente já e descubra os textos que vivem em cada um dos traços daqueles desenhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CASTAGNINO, Raúl H. *Que é literatura?* 1ª ed. bras. São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. 6ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... / A redação na escola*. 5ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. 9ª ed. - São Paulo: Cultrix, 1989.
- GUTIÉRREZ, Francisco. (1978). *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus.
- KLEIMAN, Angela. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas/São Paulo: Pontes, 1989.
- MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. 5ª ed. - Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- MARTINS, Ma. Helena (org.) & outros. *Questões de linguagem. Estratégias no ensino da linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.
- PIGNATARI, Decio. *Informação. Linguagem. Comunicação*. 7ª ed. - São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva/ Brasília: CNPq, 1987.

NOTA:

Texto publicado em *Caderno Seminal*, Ano 3, Nº 3, 1995.

Ícones e Índices na Superfície Textual

Darcilia Simões

PALAVRAS INICIAIS

O desenvolvimento de uma pesquisa (iniciada em 1988) — fundamentada na teoria da iconicidade de Peirce — sobre leitura e produção textual vem acentuando nosso interesse sobre o estudo do vocabulário. Com suporte em estudos correlatos resultantes de dissertações de mestrado produzidas sob nossa orientação, acabamos por dirigir nossa atenção para o estudo do léxico textual, tomado como objeto semiótico dotado de potencial icônico ou indicial capaz de conduzir o leitor à mensagem básica do texto, ao mesmo tempo que, nas relações construídas nos enunciados, define as funções-valores representadas pelas palavras e expressões com que se materializa o que se quer dizer.

Nesta comunicação, ilustraremos nossas descobertas-conclusões (ou sugestões de análise/classificação) em fragmento do conto *Meu Tio o Iuauretê* de Guimarães Rosa. Neste trabalho, procuraremos demonstrar as inter-relações semiótico-semânticas e estilísticas no emprego de itens lexicais ou mesmo fraseológicos, que acabam por desenhar com letras um mapa de leitura.

Em nossa perspectiva de análise, vimos discutindo a legibilidade textual levando em conta a natureza do texto e as marcas expressivas (icônicas) e impressivas (indiciais) manifestas no vocabulário. Aliamos assim os estudos lingüísticos aos semióticos a partir da tomada do texto verbal como signo visual, uma vez que este apresenta características correlatas às detectáveis nos textos ditos não-verbais.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O LÉXICO

As unidades lexicais tomadas como objeto de uma investigação que se ocupa de questões relativas à forma e ao conteúdo traz à tona valores de natureza semiótica e semântica (Guiraud, 1986). Esta vai cuidar das significações construídas e correntes no universo de um sistema lingüístico; aquela vai tratar do processo de produção de sentido a partir da análise das funções-valores que os signos eleitos pelo produtor do texto adquirem na trama textual.

A função lexicológico-semiótica faz das palavras (signos atualizados em contextos frasais) signos evocadores de imagens. Em outras palavras: as unidades lexicais

impregnam-se de conceitos (emergentes da cultura em que se inserem) por meio dos quais o redator tenta estimular a imaginação do leitor. A mente interpretadora se tornará tanto mais capaz de produzir imagens sob o estímulo do texto quanto mais icônicos ou indiciais sejam os signos com que seja tecido o texto.

Em outras palavras: a *semiose* é um processo de produção de significados. O *sentido* é a resultante da interpretação de um significado emergente de um texto, isto é, o signo tem seu significado delimitado pela estrutura textual e contextual de que participa, e o leitor (ou intérprete) procura desvelar um sentido que estabeleça a comunicação entre ele (leitor, co-autor) e o autor primeiro do texto.

Destarte, a produção do texto literário se mostra um amplo *corpus* de investigação de usos estratégicos de unidades léxicas, uma vez que a literariedade se instala a partir da renovação dos signos lingüísticos, ou seja, o texto literário será a última instância da produtividade lexical, em especial, pelo fato de naquele produto lingüístico experimentarem-se os usos mais insólitos para as formas da língua, com vistas a exibí-la não mais como um código apenas, mas como uma obra de arte, algo que surpreende o espectador a cada instante de contemplação.

A ilegibilidade centrada no léxico observada na produção textual escolar, teria suas raízes no curto repertório dos estudantes. Seus textos apresentam repetições excessivas e seleções impróprias que geram ruído na comunicação verbal escrita. Acredita-se que a ampliação de repertório possa ser agilizada por meio de estudos mais apurados do uso literário (observada a adequação textual ao nível do estudante). Para tanto, é preciso instrumentalizar os docentes para o uso apropriado de dicionários, enciclopédias e congêneres, pois as obras de referência lexicográfica e lexicológica são instrumentos fundamentais para o aperfeiçoamento do trabalho de produção textual, mormente no que tange à seleção do item léxico mais ajustado à expressão da idéia-tema.

Uma vez considerada a habilidade de apuração dos valores conceituais inscritos nos vocábulos e atualizados nas frases, cumpre observar igual habilidade na descoberta do potencial orientador (ou desorientador) que as formas da língua podem manifestar quando dispostas na superfície textual. Este é o plano semiótico de investigação. Neste nível, os signos não só carregam informações conceituais, mas também podem dirigir a leitura.

Segundo a semiótica aplicada de extração peirciana, o signo pode ser objeto estratégico para a construção da falácia ou da eficácia nos textos. Esta se constrói por meio dos ditos signos orientadores — que conduzem o leitor a uma mensagem unívoca; aquela resulta de uma tessitura ancorada em signos desorientadores — que induzem à interpretação de uma mensagem equívoca, ou no mínimo ambígua. Ao passo que o uso do signo desorientador é defeito nos textos referenciais, torna-se ele uma virtude quando se trata do texto literário, pois é por meio desse signo problemático que o artista atinge o signo da arte, uma vez que instaura a possibilidade da leitura plurívoca, ressalvados os limites semântico-temáticos engendrados.

A nossa análise, portanto, busca identificar as palavras-chave de cada porção de texto, a partir do levantamento dos núcleos sêmicos gerados pela expressão textual. Busca-se estabelecer uma média de sentido (uma vez que o sentido é uma produção subjetiva cuja determinação estará sempre sujeita a senões) a partir da apuração dos valores icônicos (expressivos, presentificadores) e dos valores indiciais (impressivos, diretivos).

A expressividade será maior ou menor segundo o potencial icônico-figurativo emergente da unidade lexical; e a impressividade será proporcional à força vetorial do signo. Em ambos os casos, o leitor poderá estar sendo conduzido a um sentido claro e indiscutível tramado para a compreensão eficiente ou conveniente da mensagem. Usa-se aqui o termo *eficiente* para caracterizar o conteúdo unívoco; e *conveniente* para o conteúdo pseudo-unívoco — aquele que parece, mas nem sempre é.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O *CORPUS*.

O *corpus* de nossa análise é o conto de Guimarães Rosa *Meu tio o Iauaretê* que integra o livro *Estas Estórias* (1969—publicação póstuma). O tempo desta comunicação não permite a leitura de tão largo conto; porém, cumpre dizer que se trata de um expoente na obra rosiana, pois, segundo declarou Haroldo de Campos em *A linguagem literária do Iauaretê, esta narrativa representa o estágio mais avançado de seu experimento com a prosa*. O crítico assevera que em *Meu tio o Iauaretê* a palavra irrompe no primeiro plano, configurando a personagem e a ação. Guimarães Rosa vai às últimas conseqüências na seleção lexical produzindo um desfecho para o conto em que o discurso linear, narrado, é substituído por uma sucessão de formas onomatopaicas que

constroem iconicamente a metamorfose da personagem do onceiro (o protagonista do conto) em uma onça que morre baleada pelo interlocutor-personagem que se apavora ante a oncificação presenciada.

Eis o trecho: *He... Aar-rr... Aaâh... Cé me arrhoôu... Remuaci... Rêiucàanacê... Araaã... Uhm... Ui Ui... Uh... uh... êêêê... êê... ê ê...*(GR, 1994: 852)

Após estas poucas palavras já se pode deduzir o potencial icônico-indicial dos signos eleitos por Guimarães Rosa (doravante indicado por GR) na narrativa em questão, uma vez que o texto que representa a fala do onceiro foi capaz de alucinar seu interlocutor a ponto de matar o bugre, então transmutado em onça, uma fera!

No desfecho acima transcrito, GR presentifica o estertor da morte do bugre oncificado aproximando o narrado ao narrador e ao leitor, fazendo da linguagem verbal expressão suficiente para a composição da cena da morte. Naquele trecho, GR consegue desenhar com as palavras, e a imagem resultante é tão forte que o conto torna-se em cena teatral ou fílmica. O leitor (que presentifica também os sons ali representados) assusta-se e sofre a experiência dupla de caça e caçador. Em suma, vive a tragédia.

Tudo isto se torna possível em decorrência da habilidade semiótica de GR. Ele consegue utilizar o ingrediente icônico das unidades léxicas, tornando-as suporte do processo perceptivo, fazendo os signos selecionados funcionarem como substrato da ilusão de que o objeto-texto, tal como é percebido, é o próprio objeto (cf. Santaella, 1995: 153): a história do onceiro que vira onça e como tal é morto pelo interlocutor hipotético (ou invisível) indicialmente representado na superfície textual.

DEMONSTRANDO A ANÁLISE DO LÉXICO

Como já foi dito, o conto é extenso. Então, serão transcritos trechos seletos nos quais serão apontadas unidades léxicas que representarão nossa taxionomia: *palavras-ícone*, *palavras-índice*. Em ambos os casos, as palavras serão observadas como *vetores orientadores* ou *desorientadores*. Leia-se o fragmento 1:

(...) Hã, pode trazer tudo pra dentro. Erê! Mecê desarreia cavalo, eu ajudo. Mecê peia cavalo, eu ajudo... Traz alforje pra dentro, traz saco, seus dobros. Hum, hum! Pode. Mecê cipriuara, homem que veio pra mim, visita minha; ia-nhã? Bom. Bonito. Cê pode sentar, pode deitar no jirau. Jirau é meu não. Eu — rede. Durmo em rede. Jirau é do preto. Agora eu vou ficar agachado. Também é bom. Assopro o fogo.

Nhem? Se essa é minha, nhem? Minha é a rede. Hum. Hum-hum. É. Nhor não. Hum, hum... Então, por que é que cê não quer abrir saco, mexer no que tá dentro dele? Atié! Mecê é lobo gordo... Atié! É meu, algum? Que é que eu tenho com isso? Eu tomo suas coisas não, furto não. A-hé, a-hé, nhor sim, eu quero. Eu gosto. Pode botar no coité. Eu gosto, demais...

Compusemos quadros demonstrativos das funções-valores com que interpretamos as formas destacadas do fragmento 1. Tomamos como referência de leitura a relação *homem & onça*, a partir da qual estabelecemos os semas *humano & não-humano* como referência para determinação dos significados e sentidos gerados no texto.

O quadro 1 analisa vocábulos exóticos que são atualizados no texto e que nele inscrevem marcas do estado primitivo da personagem principal — o onceiro — e do cenário que o contextualiza na história vivida.

QUADRO 1 – DAS INTERJEIÇÕES E/OU ONOMATOPÉIAS

PALAVRAS	SIGNIFICAÇÃO LINGÜÍSTICA	REPRESENTA	TIPO SÍGNICO	FUNÇÃO:
Hã,	Anuência e estímulo (= vamos!)	Receptividade do onceiro para com o visitante	Ícone	Orientadora
Hum, hum! Hum. Hum-hum	Afirmação. Concordância	Entendimento entre os interlocutores Passa turno ou encerra conversação?	Ícone Índice	Orientadora Desorientadora Ambivalente
Erê!	Comando de animal sinalizador de direção	Habilidade com os animais Gentileza ou autoridade com o hóspede?	Índice Índice	Orientadora Orientadora
ia-nhã?	Interrogação que induz resposta positiva (= não é?)	Hospitalidade	Ícone-índice	Orientador
Nhem?	Indagação	Simulador de conversa com interlocutor invisível Inquietação	Ícone-índice Ícone	Desorientadora Ambivalente
Atié!	Enfado	Cansaço e reprovação	Ícone	Orientador
A-hé, a-hé	Entusiasmo	Curiosidade, excitação ou incitação?	Ícone-índice	Desorientadora Equívoca

O quadro 2, partindo dos semas eleitos como básicos, levanta o potencial significativo das unidades léxicas destacadas do fragmento 1, indicando as noções que evocam e que vão construindo uma ambiência ambígua ou equívoca entre *civilidade & hostilidade*, *carência de afeto & carência de alimento*, *conversa & artimanha*, etc.

QUADRO 2 – DOS DOMÍNIOS SEMÂNTICOS

LEXEMAS	SEMA	SENTIDO	TIPO SÍGNICO	FUNÇÃO
CAVALO, ALFORJE	Não-humano	Montaria	Ícone	orientadora
DESARREIA, PEIA	Humano	Ação de cavaleiro	Índice	orientadora
REDE	Humano	Leito	Ícone	desorientadora
	Não humano	Armadilha	Índice	
JIRAU, SACO, COITÉ	Humano	Utensílio para uso humano	Ícone	desorientadora
		Típico dos mocambos		
PRETO (S.),	Humano	Indivíduo negro	Índice	desorientadora
	Não-humano	Animal de pelagem negra	Índice	
AJUDAR, PODER, ASSOPRAR	Humano	Ação	Índice	desorientadora
	Não-humano			
AGACHADO	Humano	Subserviência	Ícone	desorientadora
	Não-humano	Emboscada	Ícone	
VISITA	Humano	Visitante	Ícone	orientadora

Os valores mostrados no quadro 2 podem ser testados a partir da continuação da leitura do conto, uma vez que se constroem ao longo da narrativa. Contudo, o fragmento 2 já contém alguns novos itens léxicos que podem confirmar a leitura que se vem encaminhando: a que mostra um quadro em que o racional e o irracional se defrontam, se combinam, se misturam e deixam manifestar-se o homem-fera que se esconde em cada um de nós. Observem-se os trechos grifados no fragmento 2:

(...) Aí eu aprendi. **Eu sei fazer igual onça**. Poder de onça é que não tem pressa: aquilo deita no chão, aproveita o fundo bom de qualquer buraco, aproveita o capim, percura o escondido de detrás de toda árvore, escorrega no chão, mundéu-mundéu, vai entrando e saindo, maciinho, pó-pu, pó-pu, até pertinho da caça que quer pegar. **Chega, olha, olha, não tem licença de cansar de olhar, eh, tá medindo o pulo**. Hã, hã... Dá um bote, às vezes dois. Se erra, passa fome, o pior é que ela quage morre de vergonha... Aí, vai pular: olha demais de forte, olha pra fazer medo, tem pena de ninguém... Estremece de diante pra trás, arruma as pernas, **toma o açoite**, e pula pulão! — é bonito... [grifamos]

TRECHO DESTACADO	PREMISSAS DE LEITURA	TIPO SÍGNICO
Eu sei fazer igual onça	Homem = onça	Ícone-índice
Chega, olha, olha, não tem licença de cansar de olhar, eh, tá medindo o pulo	Artimanha	Índice
Toma o açoite (= de repente, de súbito)	Efeito-supresa	Índice-ícone

Cumpra então explicitar as classificações combinadas: *ícone-índice* e *índice-ícone*. Segundo Peirce, o *ícone* é a representação por excelência, já que ele pode dar a um risco de lápis o valor de uma linha geométrica. No entanto, o *índice* é uma representação condicionada à conexão que ele estabelece com o objeto representado (cf. Peirce, 1990: 74, § 304). Destarte, o ícone é um gerador de imagens, ao passo que o índice é um simples vetor que sugere, provoca a criação de imagens. Contudo sua força geradora se esvai quando se rompe o vínculo entre o signo indicial e o objeto a que representa.

Em se tratando de texto literário, impõe-se lembrar da prevalência da plurissignificação como sua característica fundamental. Logo, os signos plurivocamente construídos passam a funcionar como signo, no mínimo, duplo. Daí advêm as combinações *ícone-índice* e *índice-ícone* em nossa análise.

PALAVRAS FINAIS

A habilidade rosiana na recriação da língua torna possível demonstrar-se a partir do conto-*corpus* deste breve estudo o potencial significativo do léxico do português do Brasil associado a formas aborígenes de linguagem das quais o autor se apropria para presentificar a história do bugre-onceiro que se torna onça.

A partir da iconicidade dos signos, GR produz a ilusão da imagem da metamorfose do zagaieiro em onça, isomorficamente: a transfiguração se dá no exato momento em que a linguagem se desarticula, e os resíduos fônicos resultantes soam como rugido e estertor: o interlocutor virtual percebe a metamorfose e dispara o revólver (que mantivera engatilhado durante toda a conversa) contra o homem-iauaeté.

Por conseguinte, a literatura, a nosso ver, precisa ser mais bem trabalhada em prol do enriquecimento lexical e enciclopédico do leitor. Para tanto, os docentes precisam arregaçar as mangas e desbravar os textos, esmiuçando-lhes o vocabulário e apropriando-se do potencial imagético da língua portuguesa considerada como matéria-prima para a representação da experiência, seja de forma artística ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CAMPOS, Haroldo. *Metalinguagem*. 3ª ed. São Paulo: Cultrix. 1976. [p. 47-51]
- FERREIRA, Aurélio B. De H. *Dicionário Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Versão digital.
- GUIRAUD, Pierre. *A semântica*. 4ª ed. São Paulo. Difel, 1986.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva 1990.
- ROSA, Guimarães. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 2 vol. 1994
- SANTAELLA, Lucia. *A teoria geral dos signos. Semiose e autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.

NOTA:

Texto de comunicação apresentada na XIX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do Nordeste. UFCE. Fortaleza, 2002.

Artimanhas do Texto Publicitário, Leituras Semióticas e Signos da Desconfiança

Darcilia Simões

Há muito que os lingüistas e filósofos se debruçam sobre a análise dos enunciados verbais, buscando aferir-lhes o poder de transformação que exercem sobre a realidade de seus receptores.

No exame de tais formas expressivas e dos seus efeitos potenciais, há que se levar em conta não apenas seu conteúdo verbal, mas também outros valores sógnicos que integram o compósito textual nas diversas modalidades dos atos de fala.

Fixando nossas lentes sobre os atos performativos – aqueles por meio dos quais a linguagem realiza uma ação – cumpre fazer-lhes uma leitura ultra-sógnica, atravessando o verbal e atingindo os não-verbais, que se somarão ao verbal para garantir os efeitos pretendidos.

A partir disto, voltamos nosso olhar para a ausência de ingenuidade na produção textual. A combinação sógnica (verbal ou não-verbal) utilizada na construção dos textos é resultante de uma seleção, cujo apuro será maior ou menor, dependendo da relação existente entre emissor e receptor.

Projetando nosso estudo sobre a linguagem da publicidade, procuramos apontar alguns elementos que podem funcionar como pistas para uma leitura de tais textos com a necessária desconfiança com que se deve enfrentar qualquer texto persuasivo.

Partindo de definições do *Dicionário Aurélio*, temos *publicidade como a arte de exercer uma ação psicológica sobre o público com fins comerciais ou políticos; propaganda. // propaganda é propagação de princípios, idéias, conhecimentos ou teorias; sociedade vulgarizadora de certas doutrinas; publicidade.*

Assim, *publicidade* ou *propaganda* é modalidade de uso discursivo que, à semelhança da antiga e respeitável Retórica, oferecem seus serviços à persuasão; a um uso pragmático-semiótico de *fazer-fazer* (cf. Greimas, *Semântica Estrutural*, 1973).

No contexto brasileiro, o texto publicitário vem ocupando a cada dia um espaço mais significativo; sobretudo em decorrência do tipo de receptor-alvo presente em nossa

sociedade. Sem que nos afastemos do eixo de nosso pronunciamento e façamos incursões de cunho sócio-político-educacional, é impossível perder de vista o desserviço prestado pela escola nacional no âmbito da formação de leitores. Apesar da abundância de teorias e metodologias recém-descobertas sobre os atos de fala, análise do discurso, lingüística aplicada, etc., a leiturização continua muito aquém do desejável. E mais, se levarmos em conta o contingente de brasileiros que permanece afastado da escola e da leitura, a força da publicidade sobre a população torna-se algo ameaçador.

Experiências já foram feitas, junto ao homem do interior (cf. Bordenave, *O que é comunicação rural*, 1992), em que ficou constatada a dificuldade de interpretação dos signos visuais, sejam eles verbais ou não-verbais. Disto conclui-se que a escola precisa trabalhar mais no âmbito da educação do ver, com vistas a apetrechar os leitores com informação suficiente para enfrentar a argumentação publicitária em condições equilibradas.

O apetrechamento de que se fala leva em conta que o texto da propaganda é um construto semiótico complexo resultante da combinação de palavras, formas, cores, etc. E com estes recursos de composição plurissígnica, é possível criarem-se ilusões tais como:

- O Refrigerante A restaura o bom ânimo;
- Os Cigarros B são sinais de alto padrão de vida;
- O Cartão de crédito C abre as portas do mundo;
- O Candidato D eleito transforma a sociedade, etc.

Com esses exemplos, é possível perceber-se que o estudo do texto publicitário não é tema supérfluo. O grau de influência que pode ser exercida sobre a população, dependendo do nível sócio-econômico-cultural do público-alvo do texto, via de regra resulta numa deformação de valores que, em muito, vem prejudicando a construção de um modelo social de fato democrático.

Manipulando signos de vários tipos, o produtor do texto publicitário procura cercar o receptor com o maior número possível de elementos, dirigindo-lhe a interpretação para o consumo do produto/idéia objeto de sua mensagem.

Do ponto de vista da *semiótica da recepção* (*intentio lectoris*) (Eco, *Os limites da Interpretação*, 1995), tem-se que o ato de leitura implica a construção (ou

desconstrução) do texto. No entanto, afastando-nos de qualquer pretensa ingenuidade, verifica-se que um texto funciona, em última análise, como um guia-mapa da interpretação esperada para o mesmo. Portanto, os limites da interpretação já estariam balizados no esquema estruturador do texto.

Além disso, dependendo dos sinais utilizados, a participação do leitor já estaria previamente controlada.

Iser (1972), Austin e Searle (1977), entre outros, propulsionaram a análise dos atos de fala sob uma perspectiva pragmática; e, nessa ótica, ver-se-á que as relações emissor/receptor/efeitos pretendidos se acentuam quando se trata do texto publicitário.

Seguindo a linha de Iser (1976) na análise do signo literário, temos que os signos publicitários (analogicamente examinados como literários), *ao invés de designarem objetos, designam instruções para a produção de um significado.*

A partir disto, trazemos à baila a questão da interpretação semântica ou semiótica e da interpretação crítica ou semiótica. A primeira permite ao leitor o preenchimento do significado textual a partir da linearidade sígnica perceptível, sendo aplicável a qualquer texto. A segunda, a *leitura crítico-semiótica*, é projetável sobre alguns textos, sobretudo os de *função estética*, dentre os quais se pode incluir um número relevante (ou quase a totalidade) dos textos publicitários.

Dessas duas modalidades de leitura emergem dois tipos de leitor-modelo, para os quais são produzidos os textos. São o *leitor-modelo ingênuo* (ou semântico) e o *leitor-modelo crítico* (ou semiótico). Desses dois tipos, interessa-nos o *leitor-modelo ingênuo*, que, a nosso ver, representa a grande maioria dos receptores brasileiros do texto publicitário. Isto porque as questões relativas à educação e ao ensino-aprendizagem no Brasil apontam para a “formação” (ou manutenção) de um receptor despreparado (portanto, crédulo) sócio-culturalmente, do que resulta um leitor-modelo ingênuo totalmente vulnerável às artimanhas do texto. Em outras palavras: o leitor médio nacional, a quem a publicidade de massa atinge, não tem o domínio básico das estruturas lingüísticas nem está informado sobre a potencialidade discursiva dos códigos não-verbais que se adjungem ao verbal na formulação do texto da propaganda, em especial.

O objeto deste pronunciamento não é uma análise crítica do panorama sócio-educacional brasileiro nem do perfil do leitor médio nacional, mas da potencialidade sógnica e da astúcia enunciativa do texto publicitário olhado como ato performativo, ou seja, ato de fala que visa a *convencer alguém de alguma coisa*. É possível então concluir que nossa meta é chamar a atenção do leitor para a realização de uma leitura menos ingênua e mais crítica que o proteja no consumo indiscriminado, sobretudo quando se trata do mercantilismo de idéias ou ideologias.

No âmbito do comércio de produtos e serviços, a força da linguagem publicitária é fator decisivo para o sucesso do alcance do objeto em foco na mensagem. Contudo, os danos são menores que os provocados pela publicidade político-partidária que procura vender idéias e ideais nem sempre honestos ou verdadeiros.

À beira de uma eleição, cumpre lembrar do bombardeamento de textos sofrido pelo público brasileiro nos últimos meses. Lançando mão das faixas, cartazes, volantes (“santinhos”), bótons, pins, tiaras, etc., as agências de publicidade usaram e abusaram de cores, formas e sons – ao lado das letras, obviamente – para conduzir o eleitor a votar neste ou naquele candidato, neste ou naquele partido.

Se o receptor estivesse apetrechado para observar a organização de tais textos, verificaria que a luta de cores e formas que os compõem não são mais que a configuração da mesmice. A originalidade é algo diante deste espaço textual.

Numa leitura crítico-semiótica seria possível concluir de imediato que tal falta de originalidade seria um forte índice da igualdade de propósitos e princípios que aproxima a maioria dos candidatos ao Governo, independentemente do cargo pretendido. Via de regra, são o *dinheiro*, o *poder* e a *notabilidade* que norteiam a organização do discurso da propaganda política que vem camuflada sob expressões do tipo: *venha comigo*, *minha gente*, *companheiros*, *meu povo*, *a luta continua*, *meus irmãos*, etc.

As cores *vermelho e preto* ou *verde e amarelo* disputam o espaço de todos os partidos; e o apelo dessas cores já poderia ser lido como uma tentativa subliminar de encaminhar o “consumidor” (eleitor) para optar pelas cores do seu time ou do seu país. Assim, uns candidatos se mostram representantes do povão porque poderiam representar o Flamengo, o Internacional (RS), o Santos (SP), etc; outros se mostram profundamente patriotas lembrando as cores da bandeira nacional.

A opção pelos ritmos populares na construção dos jingles das campanhas segue o mesmo itinerário populista e sofismático do discurso da propaganda política. Neste âmbito, a produção de frases verbais tem atropelado alguns de nossos políticos que chegam a cair no ridículo quando dizem coisas como *é chato ser rico, quem se aposenta com pouca idade é vagabundo, o brasileiro hoje faz muito mais dentaduras*, etc.

Um leitor crítico-semiótico viraria do avesso frases como essas e veria que:

- quem as profere tem uma vida muito confortável e demonstra pretender manter-se nela. Logo, por que dizer que é chato ser rico; (ou seja: a expressão *é chato ser rico* é uma falácia);
- o operário inicia sua vida profissional ainda criança, portanto, aposentar-se com pouca idade é via de consequência (caso contrário, os efeitos de seu trabalho trazem-lhe a morte antes mesmo de se aposentar) e
- usar dentaduras é índice de dentes mal cuidados ou descuidados. Então, um povo que passa a comprar mais dentaduras denuncia a falta de recursos de saúde, o que concorre para a destruição da dentição natural. Por isso, comprar mais dentaduras não é signo de governo positivo, muito pelo contrário.

Do ponto de vista do não-verbal, as propagandas calcadas no vermelho, seriam um incitativo à ação, já que o vermelho é uma cor quente. Entretanto, do ponto de vista simbólico, o vermelho pode tornar-se ambíguo ou mesmo sinal de perigo.

O vermelho como força se faz ambíguo, pois pode ser visto como propulsor centrípeto, congregador, ou centrífugo, espargidor. Também se mostra ambíguo no âmbito de signo vital, pois é fogo e sangue. Como fogo é índice-ícone de força geradora de vida, como sangue, é índice-símbolo de morte (cf. Chevalier, Gheerbrant, *Dicionário de Símbolos*).

Ao optar por uma cor como o vermelho, o autor do texto já anuncia para um leitor-modelo crítico-semiótico as suas intenções manipulativas. Contudo, o leitor-modelo ingênuo, envolvido pela emoção, deixa-se levar pelos efeitos estéticos e fica cego ante qualquer outra hipótese de interpretação.

A ambigüidade e a polissemia são potencialidades sýgnicas que são utilizadas como recursos eficientes na produção do texto publicitário. Na ambigüidade, o texto torna-se passível de duas interpretações, e a polissemia — ou plurissignificação — contribui para a ambigüidade (ou mesmo para a equivocidade), tornando o texto um jogo de sentidos, no meio dos quais o receptor sofre o drama da interpretação.

A seleção dos signos com que se vai construir o texto é determinante da expressividade maior ou menor de determinado conteúdo que se pretende transmitir ao receptor. Por isso, a trama do texto é a manifestação de intenções discursivas que, no plano da publicidade (ou da propaganda), precisam ser examinadas com muito cuidado, já que a intenção fundamental de estimular o consumo (seja de objeto concreto ou abstrato) promove não apenas a manipulação dos signos, mas a do receptor (ou consumidor potencial), tornando-o “massa de manobra” na mão dos incautos. Isto porque a linguagem tem influência sobre o homem, e os textos transmitem-lhe estereótipos sociais que passam a reger-lhe a vida, chegando a escravizá-los a certos padrões.

O culto da magreza (ou esbeltez), do corpo atlético (ou “malhado”), das roupas mínimas e transparentes (ou modelo sensual), das vestes exóticas (modelo rebelde ou agressivo), são alguns dos padrões que se vêm impondo ao homem contemporâneo, ao ponto de torná-lo “dependente” das academias, das revistas e desfiles de moda, dos regimes e dietas, dos SPAS, dos anabolizantes, etc.

Assim sendo, a leitura escolar precisa atravessar o limite da palavra e promover uma leitura dialógica entre as estruturas manifestas no texto (sejam elas verbais ou não-verbais) e as estruturas periféricas, subjacentes ou intertextuais.

Ilustrando com as propagandas de concessionárias de veículos, vê-se que as condições de aquisição do bem estão realçadas em suas vantagens: sem entrada, pagamento facilitado, 36 prestações iguais, etc.

No entanto, os dados mais relevantes, que podem impedir a aquisição ou dificultar o pagamento do produto, vêm expressas em letras microscópicas, em forma de notas que, na maioria dos casos, vêm apostas às laterais do anúncio, em posição perpendicular aos enunciados principais, de modo que se mostrem irrelevantes ao leitor-modelo ingênuo, que, via de regra, “entra no jogo” armado pela mensagem.

O produto resultante de uma intenção discursiva materializada em texto é o engano do receptor. A comunicação da idéia pode ter efeitos graves sobre a sociedade, pois, em última análise, a comunicação é responsável pela construção da “imagem” das pessoas, das instituições, etc.

À guisa de ilustração, veja-se a seguinte notícia:

- O Presidente X viajará à Europa por oito dias. Visitará alguns países e tentará mostrar que é um homem sensato... Visitará o Papa...”

Isso foi feito exatamente após uma série de erros e gafes do referido Presidente, com o objetivo determinado de refazer-lhe ou restaurar-lhe a “imagem pública” abalada pelos seus atos descuidados ou levianos.

Disto é possível deduzir que quem comanda a comunicação detém o poder. Pois, considerando-se que:

- a comunicação constrói a realidade;
- a comunicação pode ser elaborada por um sem-número de signos disponíveis e de diversa natureza;
- o comunicador opera nos eixos seletivo e combinatório com vistas a produzir texto que conduza o leitor a uma interpretação conveniente às intenções discursivas que geraram tal texto e que
- o poder da comunicação fica depositado em mãos de uns poucos

tem-se que a produção de textos desenha a realidade modelizada por uma oligarquia dominante que tem disponibilidade material e política plena para difundir suas idéias e ideais, além de contar com a manutenção de um padrão político-educacional tal que lhe garanta a predominância de um público-leitor-modelo-ingênuo, que esteja disponível à manipulação dos textos, uma vez que não está preparado para enfrentá-los quer seja no âmbito verbal quer no não-verbal.

NOTAS:

Este texto foi apresentado em sessão de Conferência no II Congresso Nacional de Lingüística e Filologia promovido pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos — CiFEFil, sob os auspícios da UFRJ (out-98).

Publicado originalmente em SIMÕES, Darcilia. *Semiótica & Semiologia*. Coleção Em Questão Nº 3. Rio de Janeiro: Dialogarts, 1999.

LEITURA, COMPREENSÃO DE TEXTOS E APRENDIZAGEM: Uma Abordagem Semiótica

Darcilia Simões¹

0. INTRODUÇÃO

Desde 1984, vimos construindo modelos e formulando teoria que só agora se populariza por intermédio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A área de linguagens, códigos e suas tecnologias aponta para a necessidade de um redirecionamento (Simões, 2000a) não só da metodologia do ensino, mas, sobretudo, da mentalidade docente.

Após muitos estudos, resolvemos modificar nossa tática de abordagem no âmbito do ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola fundamental, enfatizando questões relativas à leitura e à produção de textos. Buscamos, então, a remodelação da forma de ensinar, e a Semiótica norte-americana (Peirce, 1975) tem sido fonte prodigiosa para subsidiar a análise e produção de processos de aperfeiçoamento e reeducação dos mecanismos de percepção dos signos.

Considerando que os esquemas mentais acionados para interpretação de textos – independentemente da natureza do signo que o compõem (Simões, 1994) – são transferíveis; e operando com signos verbais e não-verbais temos conseguido construir modelos facilitadores da leitura e da produção de textos. O entendimento da trama gramatical (Simões, 2000c) a partir da educação do raciocínio lógico e da exploração de objetos visuais tomados como textos (Simões, 2000b) vêm produzindo resultados positivos em todos os níveis de ensino. O domínio da análise da iconicidade textual facilita o entendimento dos mecanismos e relações que estruturam os signos (Simões & Tedesco, 1999) e garantem a compreensão do texto. Buscamos assim habilitar o usuário da língua para compor/decompor textos, entendendo-os como unidades comunicativas; e a teoria semiótica tem sido ponto axial na formulação dos planejamentos e estratégias de ensino-aprendizagem que caracterizam nossa linha de pesquisa.

¹ Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa). Professora Adjunta e Coordenadora do Setor de Língua Portuguesa no Instituto de Letras. Docente da Especialização em Língua Portuguesa, do Mestrado em Letras (área 1: Língua Portuguesa e área 2: Lingüística); docente-implementadora do Doutorado em Língua Portuguesa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PERCURSO DA REFLEXÃO FUNDADORA DESSE PONTO DE VISTA

Citamos a seguir, os subtemas que serviram de mote para a construção de nossa linha de pesquisa: a) o advento da cibernética tomou o texto como pluridimensional, e o conhecimento dos signos (em sua variedade) se impôs; b) problemas detectáveis na produção discente indicam a necessidade de reverem-se os métodos de ensino, por conseguinte recorrer a áreas de interface técnica ou teórica; c) o baixo nível de compreensão leitora e a deficitária capacidade de produção de textos vem exigindo uma revisão do processo de percepção, captação e reflexão sógnica para que a operação com estes se faça produtiva e eficiente; d) a semiótica de inspiração peirceana ressurgiu como interface teórico-metodológica como suporte para a melhoria da qualidade não só do ensino da língua, mas, sobretudo, do desenvolvimento da metodologia da ciência.

No ensino da língua: a semiótica vai fornecer meios de identificarem-se não só os signos com que se constrói o código utilizado, assim como os esquemas de construção textual, analisando-lhe como *imagem*, *diagrama* ou *metáfora* do mundo interpretado.

A atitude científica é uma das grandes descobertas intelectuais humanas que precisa ser disseminada no âmbito escolar. A investigação científica deve ser demonstrada como fonte de desenvolvimento cognoscitivo. Precisa ser associada à atitude filosófica, por meio da qual o homem será capaz de pôr-se em atitude de admiração diante do mundo. Por intermédio da descrição dos fatos e fenômenos que se torna possível a reflexão sobre o irrefletido.

O irrefletido é uma coisa primeira que faz da ciência uma sua representação icônica (ícone – tipo de signo que se apresenta em relação de semelhança com o objeto a que representa). A representação icônica torna possível ao homem operar sobre as coisas e fenômenos analisando-as e descrevendo-as por meio de atos de linguagem.

A metodologia da ciência, associada à semiótica, faz com que o estudante passe a conhecer, organizadamente, os esquemas disponíveis para o raciocínio humano e, a partir deles, iniciar a contemplação do seu mundo. Na evolução da ciência e dos métodos: a semiótica com seus esquemas ternários relativos à primeiridade (percepção); secundidade (sensação) e terceiridade (reação) vai dar suporte à formulação do raciocínio, com aportes lógicos, filosóficos e fisiológicos, por meio dos quais a

satisfação da curiosidade humana poderá atingir altos patamares, sem lesar a capacidade intelectual do ser pensante por meio de explicações dogmáticas ou místicas.

Logo, imprimindo de fato uma atitude científica ao estudo da língua e do texto, acabamos por construir um projeto de trabalho que vem configurando-se em linha de pesquisa, uma vez que a produção acadêmica sob nossa orientação já resultou em cinco dissertações de mestrado aprovadas (há outras em andamento) muitas monografias finais (pós-graduação lato sensu), via de regra calcadas na prática de sala de aula de L1.

2. SEMIÓTICA: CIÊNCIA, MÉTODO E INTERDISCIPLINARIDADE.

Pelo conhecimento, o homem penetra as diversas áreas da realidade para dela tomar posse; de certa forma, o homem, pelo conhecimento, reconstitui a realidade em sua mente. (Rampazzo, 1998: 18)

Perfilhando-nos à idéia presente na epígrafe desta seção, cremos que examinar algo numa perspectiva semiótica consiste em reeducar-se a percepção do mundo; redirecionar a capacidade de captação dos signos e significações resultantes da interação do homem com seu mundo e com o mundo que o cerca. O mundo textual é universo fundamental quando se trata da aprendizagem escolar, em geral, e da língua, em especial. Originalmente, o texto era visto restritamente como uma construção verbal; hoje, a noção de texto se alarga, e sua composição se estende a qualquer constructo sógnico capaz de comunicar, de gerar sentido. Por isso, os PCN chamam a semiótica ao contexto escolar, para que a educação para a leitura e a produção textuais possam enriquecer-se pelo conhecimento de um universo sógnico maior e, por conseguinte, a interdisciplinaridade se torne possível, de fato.

2.1. SEMIÓTICA COMO CIÊNCIA

O fundamento filosófico da semiótica de Peirce viabiliza a reflexão sobre os esquemas de cognição. A taxionomia triádica (primeiridade, secundidade, terceiridade) de classificação do signo e a definição da semiose dão maior visibilidade ao fenômeno da leitura e da compreensão de textos (verbais ou não). A revisão do percurso mental associado ao dos sentidos (tato, visão, audição, etc., portanto, sinestésica) na produção de textos é uma das grandes contribuições da semiótica.

Entender a semiótica como uma ciência que nos ensina a “ver” por intermédio da exploração de todos os nossos sentidos, usando-os como “antenas” de captação de

mensagens verbais e não-verbais, visíveis e invisíveis na estrutura dos textos com que interagimos diuturnamente, torna-se caminho metodológico facilitador do entendimento da interação sógnica. Em disciplinas como a matemática, a química, a física, a estruturação sógnica é discutida com auxílio da lógica. Contudo, a composição verbal é provocada pela lógica do pensamento, mas se manifesta por meio da lógica lingüística, que requer todo um instrumental específico e complexo, uma vez que opera fundamental com signos-símbolos: entidades abstratas, convencionais e mutáveis, do ponto de vista significativo.

Associar os conteúdos semióticos ao treinamento da disciplina mental, à organização do raciocínio científico, contribuindo assim para eficiência da produção de leitura e, sobretudo, da aprendizagem da língua portuguesa resulta, portanto, numa capacitação para a apreensão e processamento do signo e das estruturas que resultam de suas combinações, apetrechando o usuário da língua para uma comunicação e expressão eficientes.

2.2. SEMIÓTICA COMO MÉTODO

Consideramos, por isso, a ciência semiótica uma indispensável moldura metodológica, por meio da qual a análise lingüística (em particular) ganha espaços interdisciplinares compulsórios, porque, levando-se em conta que o signo lingüístico só passa a comunicar a partir de sua atualização/determinação num dado contexto, verifica-se a necessidade de uma ampliação do conhecimento dos usuários (interlocutores) do código (língua) de modo que se lhes torne possível compor enunciados bastantes para a comunicação, ao mesmo tempo que sejam capazes de interpretar enunciados de autoria alheia.

Como se pode perceber, a inclusão da semiótica nos PCN não pretende inchar ainda mais o currículo escolar com a introdução de mais uma disciplina; ao contrário disso, intenta minimizar as dificuldades observadas no processo de construção do conhecimento por meio das disciplinas componentes da grade curricular, promovendo sua integração de fato e principalmente dando à língua materna (L1) o realce necessário, uma vez que esta é o código de base por meio do qual se adquire a informação documentada. Vê-se então o texto (verbal, no caso) como sendo instrumento de ação

sociocultural que viabiliza o desenvolvimento do homem integral, já que habilita o estudante para a entrada nos domínios enciclopédicos.

2.3. SEMIÓTICA COMO CAMINHO INTERDISCIPLINAR

A ampliação da responsabilidade para com o texto e para com a língua é uma das mudanças políticas indispensáveis na reforma do ensino; e a mudança de estratégia no planejamento de ensino demanda uma visão multissígnica (para além do signo verbal). O mundo está aí antes de qualquer análise que se possa fazer dele, e sua construção é multidimensional, logo: interdisciplinar por natureza.

Daí deriva a necessidade de abrir-se também o espaço de trabalho com o código lingüístico, focalizando-o não apenas na perspectiva gramatical, mas tridimensionalmente, como um objeto marcado gramatical, estilística e semântico-pragmaticamente.

As marcas gramaticais foram até pouco tempo objeto único no ensino da leitura e da compreensão de textos. Por isso, a questão da correção lingüística acabou por gerar polêmicas gravíssimas em torno do ensino de L1. Sem que se atentasse para o usuário como indivíduo, aplicava-se a norma padrão como lei, e o texto tornava-se uma produção estandardizada, portanto, enfadonha e de baixa comunicabilidade. O descaso para com as nuances do estilo, marca da expressão particular (do sujeito, do grupo, da região, etc.) levou o estudo da L1 a um estado caótico e inócuo; o produto final — terminalidade do 2º grau — tem sido assustador: usuários que não sabem falar, ler ou escrever com adequação aos fins comunicativos.

Vejamos um exemplo lingüístico:

O DIABO E A CRIANÇA (Mário Quintana)

Um dia o Diabo viu uma criança fazendo com o dedo um buraco na areia e perguntou-lhe que diabo de coisa estaria fazendo.

Ué! Não vê? Estou fazendo com o dedo um buraco na areia! - espantou-se a criança.

Pobre Diabo! O seu mal é que ele jamais compreenderá que uma coisa possa ser feita sem segundas intenções.

Comentário:

Observe-se que a palavra *coisa* provoca um ruído na comunicação em virtude da ingenuidade da criança em confronto com a argúcia do diabo. Para este, *coisa* significaria *a causa e o fim da ação* de cavar o buraco na areia; para a criança, a *coisa é o buraco*. Logo, ainda que ambos conhecessem o significado de coisa e buraco, o sentido particular atribuído a cada uma destas palavras era bem diferente. Por causa da *coisa*, foi aberto um *buraco* na comunicação.

O viés interdisciplinar facilitado pela semiótica vem trazendo maior dinamismo para a construção do conhecimento lingüístico e enciclopédico, uma vez que L1 passa a ser instrumento indispensável para o trabalho em todas as outras disciplinas, inclusive as que operam quase que exclusivamente, com códigos não-verbais: arte e educação física. O êxito no domínio de língua estrangeira (L2) também depende da base adquirida em L1. E tal base só se solidifica quando há interesse por parte do estudante. Para tanto, valorizar o efeito plural do domínio de L1 é condição para a mudança metodológica e para a melhoria dos resultados produzidos pela escola.

A seu turno, a Estilística atende às necessidades de adaptação textual às situações comunicativas, dando ao usuário perspectivas de aperfeiçoamento da expressão. Logo, não é mais possível reduzir a ciência do estilo aos estudos de figuras de linguagem ou de poética, uma vez que todo texto deve ter estilo. Portanto, entabular o diálogo entre gramática e estilo ao longo do ensino-aprendizagem de L1 é uma imposição semiótica. O signo está sujeito à contextualização. Seu sentido é decorrente do ato de fala. Logo: gramática e estilo são duas faces de um objeto: o signo-texto.

A visão triádica da semiótica de Peirce também viabiliza o exame do signo-texto como tridimensional: a folha-texto (verso + anverso) desenvolve-se em triângulo-texto, por exigir, além da adequação concreta (gramática + estilo) a propriedade comunicativa que, por sua vez, deriva da potencialidade significativa do objeto-texto. Esta, a seu turno, depende de competência semântico-pragmática, a qual permite ao usuário a produção/compreensão de mensagens inteligíveis.

A combinação entre semântica e pragmática é inevitável, pois a significação se realiza a partir de um conhecimento sígnico coletivo (interpretante), por meio do qual os interlocutores negociam sentidos com vistas à comunicação efetiva. O signo só é (significa) em relação a outros signos, e a função social do signo é determinante das funções e valores (sentidos) que este carrega quando participa de um texto-objeto. Este, por sua vez, é instrumento de ação de todas as áreas e subáreas do conhecimento

humano; e a língua materna (L1) é o código de prestígio por sua maior abrangência (por seu caráter convencional e autônomo: circula ao longo dos tempos e espaços sem impor a presença do produtor). Portanto, dominar o código lingüístico é condição de sobrevivência, porque é através dele que se adquire o cabedal de informações necessárias às trocas sociais impostas pelo modelo social em voga: a globalização.

A SEMIÓTICA NA ATUALIDADE.

A semiótica é uma ciência ainda desconhecida por muitos — isto se comprova pela sua não-inclusão na Tabela do CNPq, por exemplo — e, quando conhecida, um tanto restrita ao texto não-verbal. Teve suas origens no âmbito das ciências médicas (sintomatologia) e, posteriormente, transitou nos espaços da filosofia. Desde algum tempo, tem sido explorada no âmbito das ciências da comunicação.

Nas ciências humanas, apesar da forte atuação de Saussure, Hjelmslev, Peirce (entre outros), não recebeu ainda o tratamento adequado. No Brasil, os estudos greimasianos (semiótica francesa ou semiologia) têm apresentado alta produtividade. Contudo, a semiótica norte-americana (de Peirce) está, a nosso ver, ainda em fase de assentamento.

A inserção dos pressupostos semióticos nos PCN (oriundos da Lei 9394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional) foi muito bem vinda. Tal medida viabiliza a ampliação do espaço da semiótica em seu prisma filosófico, ao mesmo tempo que potencializa a reformulação metodológica ensaiada desde a Reforma Passarinho (Lei 5692/71), mas que até hoje não deu bons frutos, principalmente no ensino do vernáculo.

No momento, o que temos a declarar é que nossas experiências táticas diretas com o alunado vêm gerando produtos finais animadores: usuários interessados na ampliação de seu potencial lingüístico-comunicativo e atentos ao diálogo intersígnico (ou transemiótico) requerido por uma visão plural da construção do conhecimento.

Em suma, para nosso grupo de estudos, ler e compreender textos demanda um ensino de língua calcado na gramática (normativo-produtiva), na estilística (assessorada pela Análise do Discurso) e na semântica (com apoio pragmático). A dimensão triádica (e sinestésica) deste enfoque tem como facilitadora a teoria semiótica e suas bases

cognitivas, por meio das quais torna-se possível compreender os fenômenos de produção sócio e suas conseqüências sociopolíticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PEIRCE, Charles Sanders. (1975) *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix/EDUSP.
- RAMPAZZO, Lino. (1988) *Metodologia científica. Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Stiliano/ co-edição: Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo.
- SIMÕES, Darcilia (1994) *O livro-sem-legenda e a redação*. Rio de Janeiro: UFRJ. (Edição acadêmica – Tese de Doutorado).
- SIMÕES, Darcilia & Ma. Teresa T. V. ABREU. (1999) “A semiótica aplicada ao ensino da leitura e produção de textos: uma abordagem”. In SIMÕES, Darcilia (org.) *Semiótica & Semiologia*. Rio de Janeiro: DIALOGARTS. [p. 83-100]
- SIMÕES, Darcilia (2000a) “A formação docente em Letras à luz dos parâmetros curriculares nacionais.” In AZEREDO, José Carlos de (org.) *Língua portuguesa em debate. Conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes. [p.112-117]
- SIMÕES, Darcilia & E. FERRARI (2000b) “Textos e imagens”. In *Caderno Seminal*, Ano 7, Nº 8, Rio de Janeiro: DIALOGARTS. [p.114-118]
- SIMÕES, Darcilia & V. F. CASTRO (2000c) “Linguagens, ensino e semiótica aplicada”. In *Caderno Seminal*, Ano 7, Nº 9, Rio de Janeiro: DIALOGARTS. [p.140-149]

NOTAS:

Comunicação apresentada no 1º Ceiling- UERJ- ILE – 2001

Uma Análise Semiótica de “Canção Excêntrica”

*Darcilia Simões & Aira
Martins²*

(...) todo aspecto da cultura pode tornar-se (enquanto conteúdo de uma comunicação) uma entidade semântica. (Eco, 1980: 21).

Com base na teoria da iconicidade de Peirce (1995), na Estilística e com auxílio da lingüística textual, pretendemos fazer um estudo do poema “Canção Excêntrica”, de Cecília Meireles.

Nosso objetivo é mostrar a viabilidade da análise de um texto fundamentada na aplicação das categorias peirceanas, fazendo um levantamento de traços do processo de raciocínio concretizados na expressão sígnica, presentes na superfície do texto e que servem como guia de leitura.

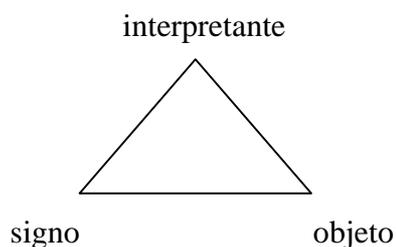
Acreditamos que a teoria da iconicidade, associada à estilística, permite-nos investigar os recursos impressivos e expressivos manifestos na representação sígnica de nossos pensamentos, sentimentos, idéias, etc. Tal associação parece-nos facilitar a compreensão de textos em geral.

Tencionamos, ainda, aprofundar o conhecimento das estruturas lingüísticas, levando o aluno a compreender a importância da Gramática na compreensão de textos.

Segundo Aristóteles (Apud Auroux, 1998:97), os sons emitidos pela voz são símbolos dos estados da alma, e estes, representações desses sons; podemos dizer que a realidade provoca a geração de um signo que será representado por outro signo. A partir disso, temos uma tríade: natureza física das coisas, idéias provocadas pela realidade e representação dessa realidade.

² Darcilia Simões é professora adjunta de Língua portuguesa no ILE-UERJ e é orientadora da doutoranda Aira Martins, co-autora deste artigo.

Peirce elaborou a tríade de sua teoria a partir do seguinte esquema:



O signo pode ser definido como o representante do objeto para um intérprete, produzindo na mente desse intérprete um outro signo que traduz o significado do primeiro. Esse processo relacional que se cria na mente do intérprete é denominado interpretante. Como já mencionamos, o significado de um signo é outro signo — pode ser uma imagem mental, uma ação, um sentimento.

Segundo Peirce, existem três categorias do conhecimento ou modos de apreensão dos fenômenos na consciência.

A primeira categoria seria a da percepção imediata de algo, sem relação com outros elementos. A segunda categoria ocorre quando um fenômeno é relacionado a outro qualquer, isto é, quando o sujeito procura estabelecer algum tipo de relação entre os elementos envolvidos num processo. A terceira categoria relaciona um segundo elemento a um terceiro; esta é a relação do hábito, da representação, da continuidade e da memória. Essa categoria será responsável pela definição de signo genuíno, capaz de gerar, produzir e de se desenvolver em outro signo e assim infinitamente. De acordo com Lúcia Santaella (1993), o homem só conseguirá interpretar o mundo que o cerca porque faz sua representação e interpreta essa representação a partir de outra representação.

A segunda categoria, que trata das relações entre o signo e o objeto apreendido, é composta de três constituintes: ícone, índice e símbolo.

O ícone é o elemento que estabelece a similaridade entre o signo e o objeto apreendido. São exemplos de ícones os protótipos, a pintura, os diagramas, as fórmulas. É através da estrutura icônica que o texto se transpõe para a consciência do leitor. Os ícones projetam estratégias para a possível compreensão do texto.

O índice é o tipo sígnico que estabelece relações de contigüidade entre o representâmen e o objeto, como os pronomes demonstrativos, que se relacionam aos substantivos. Constroem relações de encadeamento; um tipo de nexu estruturador.

O símbolo brota da relação arbitrária entre o signo e o objeto, dependendo, pois, das convenções criadas, como as palavras, as regras, as leis, os significados em geral.

Vejamos o texto de Cecília Meireles:

Canção Excêntrica

Ando à procura de espaço
para o desenho da vida.
Em números me embaraço
e perco sempre a medida.
Se penso encontrar saída,
em vez de abrir um compasso,
projeto-me num abraço
e gero uma despedida.

Se volto sobre o meu passo,
é já distância perdida.
Meu coração, coisa de aço,
começa a achar um cansaço
esta procura de espaço
para o desenho da vida.
Já por exausta e descrida
não me animo a um breve traço:
— saudosa do que não faço,
— do que faço, arrependida.

Sabemos que os signos icônicos denotam condições de experiência que evidenciam estratégias para a possível compreensão dos textos; logo, a escolha dos signos não é determinada por um código, mas pela natureza do objeto do signo.

A seleção vocabular feita por Cecília Meireles para a elaboração do poema “Canção Excêntrica”, leva à produção de imagens na mente do leitor. As palavras que pertencem ao campo semântico do desenho geométrico sugerem o traçado, com instrumentos próprios, de uma figura. A “visualização” que fazemos com a leitura da poesia pertence à primeira categoria de captação do objeto. No que diz respeito à categoria que trata das relações entre signo e objeto, temos nesse estágio da leitura o ícone, ou seja, as palavras que estimulam o traçado (na mente do leitor) da figura do objeto focalizado pelo texto. As metáforas são as responsáveis pela formação dessas

imagens. Podemos depreender, por exemplo, a partir da construção *desenho da vida*, um modelo de existência idealizado pelo eu-lírico, estado oposto à situação de desencontro em que se encontra.

Segundo Simões, 1999:

Ainda que (se)* reconheça a fragilidade dos esquemas de ancoragem da significação textual e da subjetividade imanente à produção mesma dos textos, tem sido possível construir estratégias diagramático-sintagmáticas de leitura a partir do levantamento do diálogo interno travado entre conectivos e circunstancializadores, por exemplo. (* inclusão nossa)

Os elementos que se seguem, que pertencem à isotopia do desenho, permitem-nos supor que o sujeito se empenha em buscar uma convivência afetiva satisfatória ou um equilíbrio emocional a partir de um projeto arquitetônico. São eles:

espaço
desenho da vida
medida
compasso
projeto-me
gero
se volto sobre o um passo
distância
traço
faço

Os verbos que ocorrem no poema reiteram a determinação do eu-lírico em alcançar seu objetivo: o desenho da vida.

A trajetória da busca é marcada por tentativas reveladoras de otimismo e resultados que mostram o insucesso dessas ações. Os verbos acompanhados dos sinais + (= otimismo) e – (= insucesso) ilustram o que dissemos.

Vejamos:

andar	+
embaraçar	–
perder	–
pensar	+
projetar-se	+
gerar	+
começar	+
(não) animar-se	–
(não) fazer	–
fazer	+

Esse levantamento mostra que, apesar de o sujeito admitir sua derrota diante da vida, as ações realizadas por ele que traduzem insucesso são quantitativamente inferiores às ações marcadas, de alguma forma, pela positividade. Logo, isso poderia nos levar a concluir que, embora não reconheça (*– do que faço, arrependida*) o eu-lírico não deixou de realizar algo.

As marcas de tempo dos verbos são de importância fundamental para a interpretação do texto. Notamos que todos os verbos do poema se apresentam no presente do indicativo. Segundo a gramática, podemos citar a de Evanildo Bechara (1999), essa forma verbal refere-se a fatos reais que se passam na ocasião em que falamos. Baseados nisso, podemos dizer que o sujeito revela a sua realidade atual. Weinrich (Apud Koch:1996) acrescenta que esse tempo pertence ao mundo comentado, que se caracteriza por apresentar uma atitude tensa, num discurso dramático, pois os fatos narrados se tratam de acontecimentos que afetam o sujeito diretamente. O teórico prossegue afirmando que “comentar é falar comprometidamente” (Cf. Koch, 1996: 38); ele diz ainda que o presente constitui o tempo zero do mundo comentado, ou seja, sem perspectivas. Portanto, de acordo com as idéias de Weinrich, e está perfeitamente claro na poesia, “Canção Excêntrica” é mais um canto de lamento de uma realidade que não pode ser modificada; o sujeito apenas constata os fatos, não tendo perspectivas de mudança.

Embora algumas ações do sujeito revelem tentativas de ação otimistas, há elementos indiciais na poesia que conduzem o leitor para um desfecho negativo. O advérbio *sempre*, que aparece no verso 4: “*e perco sempre a medida*” se constitui em um índice de que a tarefa do eu-lírico não vai ter o resultado esperado. O outro advérbio – *já* – que aparece no verso 15: “*Já por exausta e descrida*” é um índice de que o sujeito, vencido pelas adversidades, deu por finalizada sua busca.

É possível fazer a divisão da poesia em três partes:

- do verso 1 ao verso 4 – declaração da ação real positiva
- do verso 5 ao verso 10 – declaração de ação hipotética
- do verso 11 ao verso 18 – declaração da ação real com desfecho negativo

É oportuno, neste momento, distinguir as relações lógicas presentes no texto, tanto do ponto de vista lingüístico como do ponto de vista discursivo. Conforme observa

Angelim (1996:7), persuadir é convencer o outro, e, na estruturação do discurso usam-se relações lógicas, que podem aparecer de diferentes formas (explícita e implicitamente).

Tomando como ponto de partida o título da poesia, podemos dizer que este texto é eminentemente persuasivo. A autora, através de estratégias próprias do discurso argumentativo-persuasivo, procura justificar o porquê de a poesia intitular-se “Canção Excêntrica”. A noção de causalidade, que não se limita somente aos instrumentos próprios, está clara no desenvolvimento do texto. A conjunção *e*, mesmo sendo um conector coordenativo, traduz uma noção de causalidade implícita; conotando a idéia de consequência: “*Em números me embaraço / e perco sempre a medida*” (v.3-4); “*projeto-me num abraço / e gero uma despedida*” (v.7-8). A conjunção *se*, que introduz os versos 5 e 9, encerram declarações hipotéticas que confirmam o eterno desencontro do sujeito — “*se penso encontrar saída/.../projeto-me num abraço e gero uma despedida; se volto sobre meu passo,/já distância perdida*). As proposições não são verdadeiras, porém, a idéia consequente será verdadeira se a antecedente o for, as ações, se realizadas, certamente resultarão em decepção.

No nível da expressividade, o sujeito mostra sua *ex-centricidade* através do quiasmo que aparece no fechamento da poesia: “*– saudosa do que não faço, / – do que faço, arrependida.*” (v.17-18). Observa-se que os dois versos formam uma antítese que rompe com a lógica discursiva: *saudosa – do que não faço; arrependida – do que faço.*

Ainda no nível da expressividade, vemos que aparecem as rimas em *–ida* e *–aço*. É possível estabelecer-se uma oposição entre elas de acordo com o sentido do texto:

IDA	AÇO
vida	embaraço
medida	compasso
saída	abraço
despedida	passo
perdida	cansaço
descrida	espaço
arrependida	traço

O Dicionário Aurélio (1986), registra como acepção para a palavra *ida* os termos *partida*, *jornada da ida*; para o verbo *ir*, entre os vários termos, há os sentidos: *deslocar-se*, *andar*, *percorrer*, *seguir*. O vocábulo *aço*, dentre outras acepções é

definido como: *aquilo que é duro, resistente, rígido*. Associando esses sentidos ao texto estudado, poderíamos abstrair que o sujeito se empenha em uma *ida* para o desenho da vida, porém *suas tentativas são frágeis diante da dureza, da rigidez dos obstáculos, tornando duro, resistente ao sentimento seu próprio coração: “Meu coração, coisa de aço”, (v.11)*.

Segundo Monteiro (1991), a vogal /a/ se associa a algo grande, enquanto que a vogal /i/_está ligada à noção de pequenez, estreitamento (cf. macro x micro). A noção de grandeza pode ser associada também ao vocábulo *ando* que inicia o poema: “*Ando à procura de espaço*”. Deduz-se daí que, inicialmente, o sujeito possuía força e determinação em seus propósitos, entretanto, diante das adversidades, esse estado de espírito apagou-se no coração do eu-lírico, que agora se mostra descrente, exausto e arrependido.

Inicialmente, o poema produz apenas um interpretante de primeiro nível, ligado ao plano sensorial, no caso de “Canção Excêntrica”, a sensação visual. A observação de todas as estratégias presentes no texto fará emergir o interpretante final, ou seja, o possível ou possíveis sentidos para o poema.

A leitura do poema, feita através da isotopia do desenho, nos permite imaginar que o sujeito idealiza sua vida à semelhança de um projeto arquitetônico. Conseqüentemente, sua tarefa não atinge o resultado esperado, deixando-o, desse modo, em desconcerto com o mundo, isto é, *ex-cêntrico*. No plano da expressão, vemos um texto poético, cujas funções predominantes são a emotiva e a poética, construído com vocábulos que não são adequados à construção de uma poesia; logo, “Canção Excêntrica”, em todos os níveis, pode ser considerado um símbolo da excentricidade.

Para finalizar, lembramos mais algumas palavras de Simões (1999^a: 98-9):

A proposta semiótica de análise de textos que vimos construindo visa a alargar o horizonte metodológico do ensino da leitura e produção de textos, com vistas a afastar desse contexto o fantasma da incompetência para a codificação da experiência em signos verbais, sobretudo escritos. Assentada numa tradição exclusivamente verbal e filológica, a escola brasileira acabou por promover uma antipatia entre estudantes e vernáculo. Desta antipatia resultou uma (ou mais) geração (-ções) de falantes e redatores despreparados, não por incompetência prévia (se é que isto possa existir), mas por desinteresse relativo aos espaços onde o diálogo falante & língua materna deveriam ocorrer agradável e produtivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELIM, Regina Célia Cabral. In: *Discurso, Coesão, Argumentação*. Organização de Leonor Werneck dos Santos. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.
- AUROUX, Silvain. *A Filosofia da Linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.
- ECO, Umberto. *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1986.
- MEIRELES, Cecília. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A, 1977.
- MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- SIMÕES, Darcilia. “Considerações semióticas acerca da leitura do texto verbal”. In *Caderno Seminal*. Ano 5. Nº 7. Rio de Janeiro: Dialogarts. 1999. [p. 123-135]
- SIMÕES, Darcilia. “Leitura e produção de textos: subsídios semióticos”. In VALENTE, André (org.) (1999) *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, (1999^a). [p.89-99]

Análise Fonoestilístico-Semiótica do Conto “Meu Tio O Iauaretê”.

*Darcilia Simões e Aira
Martins*

UM RESUMO DA HISTÓRIA NARRADA POR G. ROSA

Meu tio o Iauaretê é um longo monólogo-diálogo em que o protagonista, um onceiro que vivia isolado nas gerais, pergunta e responde ao interrogatório que fazia a um visitante.

O matador de onças, que se apresenta como um mestiço, filho de branco com índia, certo dia, recebe no sítio em que estava instalado, a visita de um viajante que se dispersara dos companheiros de jornada. Enquanto bebe cachaça, o bugre das onças conta como chegara àquela região. Sua função no local era acabar com as onças, mas, à medida que se identifica com elas, começa a protegê-las, passando a rejeitar a civilização e, então, ao invés de abater os animais, começa a matar homens.

Sua fala é acompanhada de certo arrependimento por já ter, a princípio, matado os felinos que ameaçavam a segurança dos moradores das redondezas. A partir do momento em que percebe sua grande afinidade pelas onças, passa a tratá-las com grande carinho; conhecendo uma a uma pelo nome. Tinha especial afeto por uma fêmea a quem chamava Maria-Maria. Não permitia que nenhum macho se aproximasse dessa fêmea; e a fala do personagem sugere que esse animal substituíra a figura feminina em sua vida.

A leitura deste conto exige do leitor a participação ativa no processo de significação. A construção da narração se sobrepõe à ação dos personagens. A linguagem faz com que o leitor se coloque diante do personagem que se forma e se transforma à sua frente, assim como as cenas que compõem a narrativa.

A história, narrada numa linguagem inovadora em que se misturam neologismos, arcaísmos, tupinismos, interjeições e onomatopéias (associadas a ruídos e rugidos) mostra a oncificação do bugre: transformação gradativa do homem em onça.

A combinação de todos os recursos linguística produz um sem-número de efeitos responsáveis pela representação icônica das cenas na mente interpretadora do leitor. As palavras que narram *Meu tio o Iauaretê* se assemelham a pinceladas de tinta que, aos poucos, formam uma paisagem diante de um espectador.

A grande inovação de Guimarães Rosa neste conto é que a construção da narrativa se sobrepõe à ação dos personagens. Os personagens ou as cenas não são descritas, elas se vão mostrando, aos poucos, cinematograficamente, ao leitor.

O título do texto é um elemento indicial da ruptura com o mundo dos homens, representada pelo onceiro, que acaba por assumir parentesco com as onças: *Meu tio o Iauaretê* (jaguetê, iauaretê — onça, jaguar, do tupi *yaware'te*, onça verdadeira).

Por esse motivo, à medida que ia revelando, sob efeito da bebida, a verdadeira causa da morte das pessoas, que, inicialmente era atribuída à doença, não sentia qualquer remorso; ao contrário, justificava: *Ele inda tava vivo, quando caiu lá embaixo, quando onça Porreteira começou a comer... Bom, bonito! Eh, p's, eh porã! Erê! Come esse, meu tio...* (fl. 849)

O mundo do personagem — o bugre onceiro — é regido pelas leis naturais; logo, os homens seriam o alimento, o meio de sobrevivência das onças da região.

A ANÁLISE DA CAMADA FÔNICA DO CONTO

Ao desenhar verbalmente o universo sertânico, G. Rosa, usando habilmente a palavra, modela a expressão com a propriedade de um artista plástico. Faz dos sons da língua portuguesa a matéria-prima com que constrói cenário e personagens, dando-se o requinte da produção sonoplástico-musical por meio da qual o leitor pode assistir às cenas como se fora em filme ou peça teatral.

Por isso, na intenção de colorir o estudo da fonologia portuguesa, deixamos o espaço da metalinguagem teorizante para examinar o potencial sonoro de nossa língua numa perspectiva desbravadora e lúdica, neste caso, acompanhando e analisando as astúcias literárias de G. Rosa e seu onceiro.

Dizemos *desbravadora* por nascer de um trabalho de interpretação textual no qual, fundados na semiótica de Peirce, tentamos levantar os valores icônicos, indiciais e simbólicos dos fonemas e de suas combinações silábicas. Dizemos *lúdica* por considerarmos o ludismo como característica dos processos investigativos, uma vez que desafiam nossa inteligência, fazendo-nos criar estratégias de ação que nos levem à consecução dos objetivos traçados para tal aventura.

Assim, a análise que apresentamos a seguir tem por meta entender o esquema fônico de nossa língua por meio dos usos praticados pelo artista que, melhor que qualquer usuário, sabe explorar o potencial dos signos.

A ONOMATOPÉIA E A SUGESTÃO.

Numa narrativa de cenas sertânicas, nada mais oportuno que a presença das onomatopéias. Estes signos (ora ícones – quando imitativos; ora índices – quando sugestivos) prestam-se à construção sonoplástica das cenas, dando-lhe realces de verossimilhança e dinamizando o texto.

Chamamos de *interjeições-onomatopaicas* os signos imitativos ou sugestivos que intercalam o uso lexical dicionarizado presente na fala do personagem, funcionando não só como marcadores conversacionais, mas sobretudo como componentes imagéticos na construção do personagem.

O onceiro da história, com sua fala rude e de certa forma precária, é construído por meio de um discurso-texto estruturado em bases onomatopaicas, por meio do que se torna possível vê-lo a um só tempo como homem rude e homem-onça.

Vejamos:

Hã-hã. Isto não é casa...É. Havéra. Acho. Sou fazendeiro não, sou morador... Eh, também sou morador não. Eu — toda parte. Tou aqui, quando eu quero eu mudo. É. Aqui eu durmo. **Hum. Nhem?** Mecê é que tá falando. Nhor não...Cê vai indo ou vai vindo? (fl. 825)

(...) Tá bom, dei'stá! Quero relógio nenhum não. Dei'stá. Pensei que mecê queria ser meu amigo... **Hum. Hum-hum.** É **Hum.** Já axi. Quero canivete não. (...) (fl.828)

Vem calada, vem comer. Mecê carece de ter medo! Tem? Se ela urrar, **eh**, mocanhem, cê tem medo. **Esturra – urra** de engrossar a goela e afundar os vazios... **Urrurrú-rrurrú...** Troveja, até. Tudo treme. Bocão que cabe muita coisa, bocão duas-bocas! **Apê!** (fl. 828)

Observe-se que os elementos grifados nos excertos — **Hã-hã. Hum. Nhem Hum. Hum-hum. Hum** — são construídos com sons *guturais, aspirados, nasalados, palatais*. Esta escolha demonstra a consciência lingüística do autor no que tange ao potencial imitativo-sugestivo de tais qualidades sonoras na representação de um ambiente hostil, animalizado. O som *gutural* — no português representado pelas velares e uvulares,

sobretudo as oclusivas — aproxima-se dos ruídos captáveis da natureza: grunhidos animais, estalos, batidas, etc. O som *aspirado* — via de regra produzido como uvular — acaba sendo uma variante gutural, talvez abrandada pela maior porção de ar necessária à sua produção. Os sons *nasalados* e os *palatais* sugerem a sonorização característica das cavernas, dos interiores; sons recuados e abafados. Os *palatais*, além disso, geram impressões de mastigação, logo, aproximam-se dos sons primais.

Na mesma passagem tem-se a ocorrência da consoante vibrante (*esturra-urra*) seguida da consoante gutural surda (*engrossar/goela*), culminando com a onomatopéia que imita o rugido da onça. Finalizando, temos a presença da oclusiva dental surda sugerindo o som produzido pelo animal (*troveja/tudo/treme*), o qual se repete ao longo da narrativa por meio da onomatopéia **n't, n't**, que sugere a mastigação, a degustação — ações realizadas na boca —, servindo assim de índice do perigo de ser devorado pelas onças: *Eu xingo! Tiss n't, n't; ...* (fl. 832): *Se deixar, eu bebo até o escorropicho. N't, m'p, aah...* (fl.834)

Como podemos ver, a onomatopéia **n't** tem a variante **m'p**, que intensifica, talvez, o efeito de mastigação de **n't**. Pelo fato de o primeiro fonema da seqüência haver mudado sua zona de articulação: o segundo tornou-se bilabial como o primeiro. Isto pode sugerir ora a absorção do bugre pela ambiência selvagem ou pelo medo mascarado pela embriaguez — *N't, m'p, aah...* correspondendo ao *saborear degustando e engolir* — ora a forma como as onças devoravam o que as ameaçasse: *N't, m'p, aah* representando *mastigar e engolir*.

A onomatopéia, no texto, exerce, também a função de suprir o escasso vocabulário do personagem, à medida que a recriação de um som ou ruído substitui a descrição de uma cena ou de um personagem. A iconicidade dos sons produzidos pelos elementos que fazem parte da narrativa é capaz de dar a exata noção daquilo que o personagem, com sua limitação, tenta relatar para o interlocutor. Vemos também que as onomatopéias contribuem para o caráter teatral do texto.

Vejamos alguns exemplos:

Eh, ela rosou e gostou, torrou a se esfregar em mim, **mião-miã**.
(fl.835)

Onça urra alto, de **tarará**, o rabo ruim em pé, aí ela unha forte...(fl.

831)

... vai entrando e saindo, maciinho **pô-pu, pô-pu**, até pertinho da caça que quer pegar. (fl. 831)

Às vez faz um barulhinho, **piriri** nas folhas secas, pisando nos gravetos...(fl. 830)

Podemos observar que as onomatopéias presentes nas passagens grifadas por nós são formadas com os fonemas que, como vimos, podem ser associados ao ambiente dos felinos, como **mião-miã**, em que o fonema oclusivo bilabial nasal sugere a fusão da voz felina com o som produzido sua mastigação; **pô-pu, piriri** e **tarará** são onomatopéias formadas pelos fonemas /p/, /t/, oclusivo bilabial sonoro e oclusivo linguodental surdo respectivamente, os quais podem ser associados ao som sugestivo do andar ou do mastigar das onças – **n't** –, encontrado em inúmeras passagens do texto. Ocorre também nessas onomatopéias a presença do fonema alveolar vibrante /r/, índice da rapidez e voracidade das feras. Aqui a vibração pode estimular inferências relativas ao movimento do ar (respiração, vento, etc.), porque a produzir a alveolar vibrante (simples ou múltipla) a corrente de geradora do som torna-se muito perceptível (basta colocar um espelho diante da boca e produzir os ditos fonemas), por isso a interpretação como índice de rapidez. Ainda na mesma linha de raciocínio, o “bater” da língua na produção da vibrante sugere o ruído — ronronar — que os felinos produzem quando estão em excitação.

Vemos que muitos dos nomes que as onças receberam são formados de consoantes indiciais do ambiente ronronante (vibrantes), mastigante (palatais), degustante (ocluiuas e nasais) construído no conto como característico dos felinos: *Maria-Maria, Mpu, Mapoca, Apiponga, Puxuêra, Papa-Gente, Putuca, Porreteira, Rapa-Rapa, Nhã-ã* e *Uinhua*; além do nome atribuído ao protagonista: *Tonho Tigreiro*.

As interjeições que aparecem no texto contribuem também para a ambientação da história, produzindo o efeito da excitação constante de um dia-a-dia repleto de riscos. Tais palavras também traduzem o estado de espírito do onceiro, que não é capaz de verbalizar suas emoções. As interjeições aproximam-se do balbucio, dos sons primais, etc.

Palpar o ferro chegar entrando no vivo da gente... **Atiúca!** (fl. 833)

Vai prosear com onça, algum? **Teité... Axe...**(fl.837)

Então por que é que cê não quer abrir saco, mexer no que tá dentro dele? **Atié!** Mecê é lobo gordo... **Atié...**(fl. 825)

Cê já viu cobra? Pois é, **Apê!** (fl. 830)

Aã, arma boa, será? Hã-hã, revólver bom. **Erê!** (fl. 847)

...vira barriga pra riba, **aruê!** (fl. 838)

Hum. Hum. É. É não. Eh, n't, n't... **Axi...**(fl. 847)

Em **atiúca**, **teité**, **atié** a presença do fonema linguodental faz lembrar a onomatopéia **n't**, a qual pode sugerir o ruído da onça; **apê** pode ser associada à variante de **n't– m'p** – em que a consoante linguodental passa a bilabial, fazendo lembrar a mastigação do felino. O fonema vibrante /r/ encontrado em interjeições como **erê** e **aruê** reproduz uma leve batida — ruído comum no ambiente onde se desenrola a história narrada. O fonema palatal / / encontrado em **axê**, **axi**, faz lembrar o som arrastado dos chiados e dos gemidos que se ouvem dos animais.

As interjeições que aparecem no conto contribuem para a ambientação da história, produzindo o efeito da excitação constante na vida repleta de riscos do personagem:

(...). Onça vem. Heeé! Vem anda andando, ligeiro, cê não vê o vulto com esses olhos de mecê. Eh, rosna, pula não. Vem só bracejando, gatinhando rente. Pula nunca, não. Eh– ela chega nos meus pés, eu encosto a zagaia. Erê! (fl. 832)

Podemos dizer também que as interjeições imprimem o efeito de realidade às cenas narradas, trazendo a cena aos olhos do narrador. Vejamos esta passagem: *Quando ele queria gritar, hum, xô, axi, aí deixei não: atochei folha, folha, lá nele, boca a dentro.* (fl.850). A aliteração do fonema palatal / / transmite a idéia de um ruído arrastado, ininterrupto, que se observa quando um indivíduo procura silenciar um outro.

A imagem sugerida pelo número abundante de interjeições, onomatopéias e vocábulos tupis vai-se intensificando ao longo do texto até imitarem a fala da onça em que o homem se transforma diante de seu interlocutor. A grande “metamorfose” começa a ocorrer nas últimas linhas do penúltimo parágrafo: ... *Eu – Macuncozo... Faz isso não, faz não... Nhenheném... Heeé!...*(fl. 852)

O final da narrativa sugere que o interlocutor, para se defender, atira no onceiro que se transformara em onça. No início do parágrafo aparecem algumas palavras completas, compostas de vogais e fonemas consonantais vibrantes, que vão desaparecendo e dando vez a fonemas guturais, culminando com interjeições que sugerem o uivo da onça em estertor: *Hé ... Aarrâ ... Cê me arrhoôu ... Remuaci ... Rêiucàanacê ... Araaã ... Ui ... Ui ... Uh ... uh ... êêêê ... êê ... ê ... ê...*(fl. 852)

METAPLASMOS FUNCIONAIS E LITERÁRIOS.

Entendemos como metaplasmos funcionais, aqueles que ocorrem nas variantes lingüísticas e que, portanto, caracterizam falantes diferenciados. E por metaplasmos literários, os que são construídos pelo autor com o objetivo de dar cores mais fortes ao texto na caracterização de certa personagem ou cena.

Os metaplasmos que ocorrem no texto em estudo funcionam também como elementos indiciais da fala sonsa do onceiro, que além, de usar a variante cabocla (caipira), incorpora formas tidas como típicas das onças. Sua fala se mostra a um só tempo regional, dissimulada e caricatural.

Vejamos os exemplos textuais: em **aspra** temos a síncope da vogal **e**, provocando o desaparecimento da sílaba postônica (áspera>aspra). No verbo **preguntar** e no adjetivo **fromoso** vemos a metátese em que a mudança de posição da vogal criou o grupo consonantal **pr** para perguntar e **fr** para formoso. O autor emprega também a forma verbal **estralar** como uma variante de **estalar**, que sofreu o acréscimo do fonema vibrante /r/, fenômeno denominado epêntese. Observa-se, a partir dos exemplos apresentados, que a mudança de posição do fonema vibrante, dando origem a grupos consonantais como **pr**, **tr**, **fr**, contribuem para a ambientação sonoplástica das cenas narradas, produzindo a idéia perigo iminente, movimento brusco, ruído inesperado e fuga. Fenômeno inverso ocorreu com a palavra **percura**; o grupo consonantal **pr** se desfez, motivando a transformação da vogal posterior fechada em anterior (procura>percura). Em **aperceiando**, que aparece com a variante **apreceio**, também se observa o mesmo fenômeno, sendo, porém, mantida a vogal **e**. Nesse verbo, temos outra alteração fonológica, comum em várias formas verbais presentes na narrativa: os verbos em **-iar** se apresentam flexionados como verbos com terminação em **-ear** (vareia, arrupeio, desarreia, principeia, alumeia).

A palavra **cruz**, no texto, aparece também na forma **curuz**, exemplo de anaptixe ou suarabácti, um tipo especial de epêntese, em que o grupo consonantal se desfez com a intercalação da vogal alta, fechada **u**, fazendo surgir uma outra sílaba na palavra. O emprego dessa forma como uma interjeição se justifica perfeitamente no contexto: *Fui indo pra lá, fui vendo: curuz! De toda banda, ladeza da chapada, tinha rastro de onça...* (fl. 850). A reação do personagem diante da cena se apresenta iconicamente ao leitor por meio da desse vocábulo. A intercalação do **u**, alongando graficamente a palavra, produziu o efeito expressivo de recriar o estado de estupefação do onheiro.

Em **ridico** houve a queda de uma sílaba, passando a palavra de proparoxítona a paroxítona (ridículo>ridico). Esses metaplasmos observados são, na verdade, formas arcaicas da língua que ainda podem ser verificadas na linguagem simples do homem sertanejo, sendo, por isso considerados metaplasmos funcionais.

Paralelamente, o autor faz criações vocabulares por meio de operações semelhantes às que se verificam na língua em geral, produzindo um efeito bastante interessante no texto.

Palavras como **desonçar**, **destemece**, **despulo**, **repulo** e **redormindo**, não-dicionarizadas, foram criadas por meio de processo que ocorre na gramática da língua, em que os vocábulos se constroem a partir do acréscimo do prefixo **-des** e **-re**, conhecido como prótese, servindo para caracterizar a fala do personagem. Vejamos os efeitos que produzem na narrativa:

Hum, o couro dela é custoso pra se firmar, escorrega que nem sabão, pepego de quiabo, destremece a torto e a direito...(fl. 834)

Pula de lado, muda o repulo no ar. (fl. 830)

Nhô Nhuão Guede me mandou ficar aqui, mor de desonçar este mundo todo. (fl. 827)

Dormindo e redormindo, com a cara na mão, com o nariz do focinho encoastado numa mão. (fl. 835)

É interessante observar a originalidade da forma *desonçar*, em que, inicialmente, o substantivo onça transformou-se em verbo para receber o prefixo **-des**. Vemos que os prefixos são formados por consoantes oclusivas e vibrantes, acompanhadas de vogal fechada, compondo o cenário em que se ouvem ruídos violentos de batidas e rugidos, que produzem a sensação de temor.

Além de produzirem todos os efeitos comentados, essas formas são absolutamente adequadas ao texto, pelo fato de contribuírem reforçar a idéia de limitação vocabular do personagem, e a natureza quase telegráfica dos enunciados. Uma palavra como *desonçar* é capaz de substituir uma sentença, além de ser um índice para o leitor do caráter ingênuo do personagem, desprovido de qualquer sentimento ético ou moral.

Outro exemplo interessante de metaplasmo é o que deu origem ao vocábulo *alprecata*. Temos registradas no dicionário (cf Ferreira, 1986) as palavras *alparcata*, *alpargata* e *alpergata*. Guimarães Rosa preferiu a forma *alprecata*, em que se vê a metátese, ou seja, a transposição do fonema vibrante, provocando o surgimento do grupo consonantal **-pr**.

Vemos, portanto, que as inovações lingüísticas introduzidas por Guimarães Rosa podem ser observadas em vários níveis. Ele não só promove a revitalização da língua, empregando termos do português arcaico, como também submete o léxico disponível a mecanismos de transformação –metaplasmos– semelhantes àqueles pelos quais passou a língua. As transformações por metaplasmos por que passam as palavras numa obra de ficção podem ser consideradas *metaplasmos literários*.

A SIGNIFICAÇÃO FONÊMICA NO ÂMBITO DA NEOLOGIA.

O fenômeno da neologia consiste na produção de novas formas lingüísticas com o objetivo de designar seres, entes e objetos mais ajustadamente do que o que permite o léxico até ali existente. A forma neológica, portanto, pode ocorrer no plano morfofonêmico, no plano mórfico, no plano semântico, etc.

O texto rosiano é um manancial de inovações lingüísticas. O autor não só cria vocábulos novos, como também renova o significado de itens lexicais preexistentes ao seu texto. Em *Meu tio o Iauaretê*, a neologia ganha uma aparência especial ao nascer de cruzamentos lingüísticos entre formas vernáculas e formas de língua indígena característica do sertão nacional.

Podemos destacar do texto alguns exemplos de neologismos oriundos do cruzamento do português com a língua tupi, como, por exemplo, o vocábulo *sejuçu* que aparece na passagem: *Sejuçu já tão alto, olha as estrelinhas dele... Eu vou dormir não, tá quage em hora d'eu sair por aí..* (fl. 836). Essa forma, segundo Nilce Sant'Anna

(2001), criada a partir do tupi *seixu* entendida como constelação, sofreu uma sonorização da consoante palatal *-x*, formando um jogo de oposição de consoantes surdas e sonoras *-s/-j /-ç* acompanhadas de vogais que se tornam altas e fechadas *ê/u/u*, sugerindo o uivo do animal que se dá na presença das estrelas.

Dentre os inúmeros *neologismos onomatopaicos* formadas a partir da língua tupi, podemos citar a palavra *ciririca*, formada a partir do vocábulo tupi *siriri*, que significa *deslizar*. Vemos que o fonema linguodental surdo */s/* é representado pelo signo *-c*, que também representa o fonema oclusivo velar */k/*, formador do radical do verbo *ciriricar*; *Debaixo da zagaia, ela escorrega, ciririca, forceja* (fl. 833). A escolha do signo *-c* pode ter sido, talvez, por questões de sentidos que a recorrência do grafema pode sugerir na apresentação icônica da palavra, já que ocorre a repetição do grafema *-r*. O fonema vocálico */i/*, que sugere estreiteza, associado ao fonema linguodental dá idéia de uma ação realizada com certa delicadeza para ser concluída por meio da força, que está representada pelo fonema */k/*, indicando uma ruptura com alargamento representado pela vogal aberta *-a*, conforme o próprio enunciado revela.

O metaplasmo também pode participar da construção neológica. Na passagem: *Vi que ela tava secando leite, vi o cinhim dos peitinhos...*(fl 835), a palavra *cinhim*, associada a *sino*, do latim *sinu-* que significa curvatura, sinuosidade, seio (cf. Cunha, 1998) recebe o sufixo de diminutivo *-im*. Nesse vocábulo, a recorrência da vogal *-i* sugere a idéia de pequenez, estreiteza, delicadeza reforçada pela consoante bilabial *-m*, a qual também pode estar associada à idéia de suavidade.

O ritmo, a musicalidade das construções inusitadas que aparecem na fala do onceiro dão uma característica especial ao texto. Até mesmo o absurdo de fato um relatado é amenizado, parecendo, muitas vezes, engraçado, graças ao tratamento especial que a palavra recebe:

Ela põe a mão pra a frente, enorme. Capim mexeu redondo, balançadinho, devagarim, mansim: é ela. Vem por dentro. Onça mão – onça pé – onça rabo... Vem calada, quer comer. Mecê carece de ter medo? Tem? Se ela urrar, eh, macanhemo, cê tem medo. Esturra-urra de engrossar a goela e afundar os vazios. Urrurru-rrurru... Troveja, até. Tudo treme. (fl. 828)

Vemos, na segunda oração, a incidência da vogal nasal palatal fechada, em que o autor faz uso, mais uma vez, do sufixo de diminutivo *-im*, para efeito de rima: **capim**,

balançad**inho**, devagar**im**, mans**im**; também explora o efeito produzido pela alternância de fonemas orais e nasais, abertos e fechados: **vem/dentro**, **onça/mão**, **onça/pé**, **onça/rabo**.

Observa-se a preferência pelo sufixo **im** em detrimento de **inh** em palavras como **pouquim**, **dinheirim**, **devagarim**, **oncim**, **jaguaraim**, **cinhim** e outras.

A preferência pelo sufixo de diminutivo **-im**, em detrimento de **-inh**, em palavras como **pouquim**, **dinheirim**, **devagarim**, **oncim**, **jaguaraim**, **cinhim** e outras se justifica, no texto, pelo fato de essa forma ser um índice da fala ingênua do homem do sertão, reforçando a dualidade que existe no texto, em que o personagem ora vela, ora revela, ora se apresenta como um ingênuo caipira, ora se revela astucioso matador de homens: *...Mas então agora pode me dar canivete e dinheiro, dinheirim. Relógio quero não, tá bom, tava era brincando. Pra quê que eu quero relógio? Não careço...*(fl. 828)

Segundo Haroldo de Campos (1991), que aproxima o estilo rosiano do estilo de Joyce, o autor mineiro consegue criar, da revolução que promove com a palavra, um fato novo, alimentado em latências e possibilidades peculiares da nossa língua, conseguindo, com isso, promover uma profusão de efeitos. Em *Meu tio o Iauaretê*, o escritor, além de inovar, manipulando a língua a partir de todas as possibilidades que oferece e resgatando as construções arcaicas, introduz um elemento que desempenha um papel não apenas estilístico, mas sobretudo fundamental para a composição do conto, que é o idioma tupi. Os tupinismos são os elementos indiciais que conduzem o leitor a perceber a identidade do onzeiro com os animais. Sua fala é entremeada de interjeições e onomatopéias que revelam a estranha convivência do personagem com as onças da região. Sua fala é um misto de português com língua tupi. As palavras desse idioma, juntamente com as onomatopéias que lembram os ruídos próprios da onça, revelam o outro lado do personagem.

O termo *nhem*, que, segundo Antenor Nascentes (1966), corresponde ao verbo *falar* em português, adquire inúmeras funções. O narrador inicia sua fala empregando o termo como uma interjeição, que poderia ser substituído pelo nosso *hein*: *...Assopro o fogo. Nhem? Se essa é minha, nhem?* (fl. 825) Mais adiante esse termo aparece reduplicado com a mesma função: *...Nhenhem? Eu cacei onça, demais. Sou muito caçador de onça...*(fl. 827)

O mesmo elemento aparece no neologismo *jaguanhém*, que corresponderia ao vocábulo *jagaretê* (onça) aglutinado à forma *nhem*, que tem uma variante com a duplicação dessa palavra: *jaguanhenhém*, imitando a fala da onça: ... *Ela falava comigo jaguanhenhém, jaguanhém...*(fl. 846); *Mãe lambe, lambe, fala com eles, jaguanhenhém, alisa, toma conta.*(fl. 844)

É interessante observar que o personagem faz uma espécie de “tradução” da fala tupi ou da linguagem da onça para seu interlocutor: ...*Marido falava bobagem, em noite de lua incerta ele gritava bobagem, gritava, nheengava.*(fl. 831).. Nessa forma, que se flexiona como verbo, parece que a vogal *i* tem a função de uma desinência de pretérito perfeito, como aparece na passagem: *Miei, miei, jaguarainhém, jaguaranhinhém...* (fl. 839)

Observa-se na fala do onceiro uma incidência de fonemas consonantais nasais, palatais, vibrantes e fonemas vocálicos nasais e fechados: *manheceu, mecê, ‘manhã e nhor* sofreram o processo de aférese para que sobressaísse o som nasal, semelhante ao barulho dos animais. O verbo *pôr*, por efeito estilístico, foi flexionado no pretérito perfeito com uma terminação palatal: *ponhei*. O neologismo *munhamunhã*, que, de acordo com Nilce Sant’Anna (2001), pode ter o sentido de *pensar ou falar bobagem*, pode ser empregada como um nome ou verbo: *Ah, munhamunhã: bobagem! Tou falando bobagem, munhamunhando...*(fl. 825) O fonema palatal /z,/ encontrado em palavras como João e Joaquim se nasaliza transformando esses gentílicos em *Nhuão* e *Nhoaquim*. Tal mudança pode ser justificada pelo fato de Tonho Tigreiro dar preferência a fonemas, os quais podem ser associados a ruídos de feras. Transformação curiosa ocorreu no nome José: o narrador refere-se a esse indivíduo com o nome de *Gugué Maria* . Nesse caso houve o fonema palatal passou a velar (/z,/→/g/), som próprio do mundo animal.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O FAZER DE G. ROSA

Sabemos que Guimarães Rosa, em toda a sua obra, deixa transparecer um certo deslumbramento pela palavra. Ele tinha a preocupação de um artesão ao fazer a uma verdadeira pesquisa filológica ao empregar expressões arcaicas e explorar todas as possibilidades da língua para criar vocábulos e construções inusitadas. Essa característica especial da obra rosiana levou o crítico Oswaldino Marques a defini-la

como um *prosopoema* (à moda de Guimarães Rosa) palavra que sugere a fusão das duas modalidades do texto: prosa e poema. O interesse maior de G. Rosa é a expressão do pensamento por meio da palavra exata, adequada.

No conto *Meu tio o Iauaretê* o autor realiza uma verdadeira inovação, na medida em que a linguagem é responsável pela ambientação. A narrativa é entremeada de interjeições, onomatopéias, frases truncadas e telegráficas. Isso faz com que se produza o efeito de realidade na mente do leitor.

Esse processo de narração faz com que o leitor tenha participação na construção do texto. Enquanto constrói o sentido na narração, tendo como referência suas experiências, acrescenta formas e significados aos vazios deixados pelo texto.

CONCLUSÃO

Creemos que esta pequena análise tenha podido mostrar a importância dos estudos fonológicos, que, combinados com a interpretação semiótico-estilística, demonstra infinitas possibilidades de criação oferecidas pela língua, além de propiciar descobertas prazerosas por parte do aluno. Essa nova forma de investigação considera a camada fônica da língua um signo. Portanto, o levantamento das qualidades sonoras dos signos verbais torna possível desvendar os valores comunicativos inscritos nos textos. Isto porque tais qualidades servem de ícone, e mais adiante evoluem em índices que conduzem o leitor à mensagem do texto.

Essa forma de leitura, que possibilita o diálogo que os textos podem estabelecer com outras artes, permite uma apreensão total do texto, o que não é possível com as formas tradicionais de investigação.

Destarte, nossa proposta de uma fonologia em nova chave é a associação dos estudos fonêmicos aos semiótico-estilísticos com vistas a envolver estudioso e objeto num processo de trocas significantes, por meio das quais os textos tornar-se-ão objetos comunicativos cada vez mais eficientes. Creemos que a tomada de consciência do valor da camada fônica da língua e dos efeitos resultantes de um uso mais cerebral deste material poder resultar num processo de produção textual mais emocionante em função de sua eficiência comunicativo-expressiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, Haroldo de. “A Linguagem do Iauaretê”, in COUTINHO, E.F. (Org.) *Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Fortuna Crítica . v. 6. INL/ MEC, 1991.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- MARQUES, Oswaldino. “Canto e plumagem das palavras”. In *Ensaaios escolhidos*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. [p. 83]
- MARTINS, Nilce Sant’Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo: Edusp, 2001.
- NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico Resumido*. Rio de Janeiro: Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1966.
- ROSA, João Guimarães “Meu tio o Iauaretê”. In *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

Leitura e Produção de Textos: uma Abordagem Semiótica para o Ensino de Língua Materna.

*Darcilia Simões & Maria
Teresa Tedesco Vilardo
Abreu³*

INTRODUÇÃO

É notório o aumento do interesse dos professores de diferentes áreas do ensino para as questões da linguagem, que resultam da reflexão sobre temas tais como: o funcionamento do discurso e seu papel cultural; as relações entre leitura, literatura e produção científica, por exemplo, as novas tecnologias e suas linguagens; a linguagem na interação escolar e o papel do ensino de língua como instrumento para o processo de aprendizagem.

Acredita-se que alguns pressupostos são básicos ao tratar do tema da linguagem e suas dimensões em sala de aula. O primeiro deles, e talvez, o mais importante e polêmico: Todo o professor é um professor de leitura (Silva, 1998); o segundo diz respeito à formação de leitores: a existência de textos completos, na visão do referido autor — seqüências integradas de textos — são pré-requisitos para a formação do leitor.

Para fins deste trabalho, tem-se por premissa que todo docente é um professor de leitura, independente de que conteúdo se ensine na sala de aula. Esta visão é justificada pelo fato de todo professor utilizar a língua materna como instrumento para a comunicação. Ou seja, nesta situação de interlocução, a língua é o meio pelo qual ocorre a comunicação. É o código-base.

Entendendo-se a necessidade de contextualização das diferentes situações de comunicação oral e escrita, há uma tendência, como metodologia nas diferentes disciplinas, do uso da linguagem verbal escrita no espaço escolar como dinâmica da construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, todos aqueles que trabalham em sala de aula, somos eminentemente professores de leitura

³ As autoras são Professoras Adjuntas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Darcilia Simões é Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994), 1º Líder do Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos, Coordenadora do Mestrado em Língua Portuguesa. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu é Doutora em Lingüística (UFRJ, 2003).

& escrita, porque, de uma forma ou de outra, parte-se de diferentes gêneros textuais, numa visão mais atualizada da tipologia textual, para se ensinar o conteúdo específico de cada disciplina, ainda que não se tenha a plena consciência deste uso.

É indiscutível que este é o padrão preponderante de promoção efetiva do conhecimento, por isso acredita-se que a relação deste aluno-leitor e a estratégia metodológica centrada na palavra escrita têm uma relação muito grande com o desempenho da escola e, por conseguinte, com o sucesso desta.

Este quadro pode levar à afirmação de que todos somos professores de leitura e de escrita e que o desenvolvimento destas competências está permanentemente em nossas atividades escolares, além de, sem dúvida, estar na expectativa da própria sociedade quando, por exemplo, a família matricula o indivíduo (a criança, o jovem, o adulto) na escola, contando que, ao final da escolarização, o aluno domine o código escrito da língua.

Nesta visão, assume-se que é necessária a participação coletiva dos atores que compõem o quadro de educadores de uma dada instituição no projeto de ensinar a ler & escrever, na dimensão mais ampla que possa ser dada a estes conceitos. Portanto, este artigo procura demonstrar a correlação da teoria semiótica com o desenvolvimento das quatro destrezas lingüísticas básicas: *ouvir, falar, ler e escrever*.

O embasamento teórico, aqui apresentado, fundamenta-se na semiótica de Peirce, investigando-se o processo de composição da imagem textual e analisando-se a configuração básica das imagens (formas, posição, relações, etc.), bem como a flexibilidade semiótica projetada pelo produtor do sinal – autor – em diálogo com o leitor virtual e as condições de leitura.

Procura-se, então, demonstrar a importância do domínio das formas da língua e de seus esquemas estruturais, enquanto elementos icônicos capazes de mapear no texto um itinerário que conduz o leitor à compreensão da mensagem básica. A análise do texto propiciará a percepção da iconicidade e, por conseguinte, das garantias de opacidade ou legibilidade.

4 As aspas indicam uso conotado. O que não é o caso.

5 Palavras ou expressões-objeto devem vir em itálico.

Assim, apresenta-se o artigo dividido em três partes, a saber: fundamentação teórica em que se apresentam dados básicos da semiótica peirceana, estabelecendo a relação semiótica & texto; a seguir, relacionando-se teoria e prática, procura-se fazer algumas considerações a respeito das aulas de língua materna; na última parte, propõe-se uma aplicação do modelo teórico apontado por meio de uma análise da iconicidade diagramática e sintagmática em dois textos literários de autores contemporâneos, na tentativa de um mapeamento da superfície desses textos, levantando-lhe os signos que orientam (ou desorientam) a leitura.

Acredita-se na importância desta abordagem para o ensino de língua materna, à medida que se pode concretizar, através dos elementos lingüísticos, a compreensão do texto, resgatando-se a estrutura do mesmo.

II. UM POUCO DE TEORIA.

1 – A TEORIA SEMIÓTICA.

A semiótica insere-se no quadro das teorias que se preocupam com o texto, ou seja, procura descrever e explicar o que o texto diz e *como ele faz para dizer o que diz*. Para tanto, é preciso definir o conceito de texto, seu objeto de estudo. O texto só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu (seus) sentido(s) só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido.

Segundo John Deely (1990), o objetivo ou assunto da investigação semiótica é não apenas o *signo*, mas *a ação dos signos ou semiose*. Essa ação ocorre em vários níveis que podem ser identificados como esferas ou zonas específicas de atividade sígnica. Portanto, a semiótica é o conhecimento sobre a semiose, a explicação teórica sobre os signos e o que eles fazem, o papel que exercem no texto. A semiótica é a tentativa de exploração teórica daquilo que é peculiar ao signo, tanto em seu *ser* quanto à ação temporalmente co-terminal que se segue àquele *ser*.

É preciso lembrar que, para Peirce, lógica é apenas um outro nome para semiótica, ou seja, a semiótica é uma outra lógica, em que são analisados os signos, sua divisão

triádica básica, suas classes, as noções de significado, de interpretante, etc., bem como as normas e a natureza das combinações dos signos ou proposições e juízos.

Há algumas críticas em relação ao conceito de texto aqui adotado, pois, de um lado, acusa-se reducionismo, empobrecimento do conceito; por outro lado, percebe-se uma concepção subjetivista, atribuindo certa confusão à análise do texto com outros tipos de análises. No entanto, a análise em perspectiva semiótica integra o texto entre tudo o que o homem constrói como representação de sua captação & percepção das coisas que o envolvem, do seu entorno.

2.2 O CONCEITO DE SIGNO

O termo *semiótica* foi introduzido no fim do Século XVIII pelo filósofo empirista Locke, para designar o estudo de signos em geral, termo posteriormente retomado por Peirce (Século XX, na América do Norte). Também no início do século, Saussure trabalhou o conceito, mas restringindo sua referência à ciência semiologia, ressaltando sua importância e enfatizando que esta deveria englobar a lingüística. A diferença entre os dois pensadores é que aquele estava fundando uma ciência e este, apenas, previa a necessidade de sua existência.

Saussure pensa o signo como uma unidade lingüística ratificada na dicotomia *significante & significado*. Embora possam ser apontadas algumas contradições, é importante ressaltar que o autor acaba por revelar o signo como o traço diferencial num sistema eivado de diferenças, de variedades, restringindo toda a complexidade lingüística ao pressuposto da arbitrariedade do signo, sem dar conta, por exemplo, das relações *signo & referente, linguagem & pensamento, linguagem & ação, conhecimento e linguagem*.

Para Peirce, ao contrário, o signo não se restringe à linguagem verbal, brota e se expande a partir do que denomina de categorias cenopitagóricas (primeiridade, secundidade, terceiridade). Para ele, as categorias de conhecimento rompem com toda a teoria clássica do conhecimento, com teorias apriorísticas da mente humana, ou com uma teoria absoluta da mente humana. Advoga que, antes de qualquer ciência

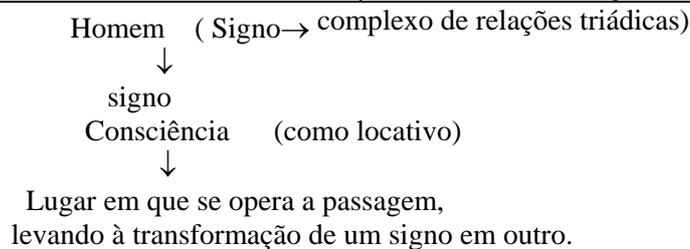
6 Palavras ou expressões-objeto devem vir em itálico.

7 Palavras ou expressões-objeto devem vir em itálico.

normativa, “deve haver uma ciência que trace distinção entre o bom e o mau em qualquer sentido” (Peirce, 1998, 26).

Em quadro analítico-comparativo, tem-se:

Peirce (americano) ↓ Funda a ciência semiótica ↓ Vê o signo de uma forma mais ampla ↓ Não se restringe à linguagem verbal. ↓ É uma ciência que não traça distinção entre bom e mau em qualquer sentido; Descreve o que se vê.	Saussure (europeu) ↓ Rebatizou a ciência de Semiologia ↓ Restringe sua referência a esta ciência somente à lingüística – linguagem verbal ↓ Signo = unidade lingüística ↓ Considera o signo como diferencial, (Mas a língua só tem diferenças). ↓ Problemática é colocada, apenas, como pressuposto da arbitrariedade do signo.
---	---



Assim, na relação entre semiótica & texto, tem-se o exame de procedimentos da organização textual, e, ao mesmo tempo, dos mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto. A teoria que procura explicar o(s) sentido(s) do texto pelo exame, em primeiro lugar, de seu plano de conteúdo engloba a seguinte variedade:

- Texto verbal ou lingüístico (oral ou escrito)
- Texto não-verbal

2.3 .TRÍADE DA TEORIA PEIRCEANA

Peirce propõe, em sua teoria, a divisão dos signos em três níveis segundo a relação entre o signo em si e seu objeto, a saber: *icônico, indicial e simbólico*.

1º - O objeto é apreendido como uma mera qualidade na sua aparência positiva, qualidade imediata e simples. Isto significa dizer que é o primeiro nível: ícone (*primeiridade*) → apreensão da forma das idéias, que tende à aproximação, descoberta ou desvelamento rente à fisicalidade estrutural dos fenômenos.

Ex: simples odor, o sabor do vinho.

2º - A característica básica é o elemento do conflito: a experiência de estar diante de; a desautomatização da percepção; o impacto. Segundo nível – lógica propriamente dita ou ciência formal das condições de verdade das representações batizadas de semântica ou estudo do signo e suas relações com o mundo exterior. Na *secundidade*, a mente reestrutura o signo e o prepara para a apresentação a um interlocutor (ou receptor), que pode ser o próprio produtor em sua segunda função: um eu-primário-emissor ante um eu-secundário-receptor.

3º - Este modo de apreensão dos objetos se explica fundamentalmente como sendo uma apreensão mental (inteligível), isto é, conseqüente do hábito e no seu caráter de lei. Trata-se da apreensão de algo que é capaz de ser representado por signos convencionais. Toda a realidade da linguagem verbal é apreendida intelectualmente, pertencendo, pois a esse terceiro modo. Terceiro nível – Retórica pura ou ciência das condições. Um signo dá nascimento a outro, e um pensamento provoca outro. É na terceiridade que se constroem os códigos.

Assim, a tríade da teoria Peirceana afirma:

Tudo que o homem apreende na consciência, já é apreendido como signo – seja este um mero sentimento de qualidade, uma ação ou um pensamento.

Qualquer signo, mesmo o mais convencional, é apreendido em primeira instância como ícone, isto é, como impressão sua qualidade concreta. Os signos, mesmo os aparentemente mais motivados: imagem, fotografia, diagrama, metáfora, são *hipoícones* ou *ícones híbridos*, pois se apresentam como estando para outra coisa que não é de sua própria qualidade; já são signos em secundidade, de segunda geração, produtos da intervenção cognitiva humana. Considera-se, por isso, a palavra como símbolo convencional por excelência. O símbolo tende a distanciar, abstrair e impermeabilizar nossa apreensão dos fenômenos, chegando a produzir efeito aparentemente superior ao do ente, fato ou fenômeno a que designa.

⁸ O recuo de margem e o tamanho diferenciado da fonte prescindem de aspas.

⁹ Enumeração interrompida requer pontuação de pausa breve mesmo em situação de determinado.

2.4. A LÍNGUA (GEM) ESCRITA

É um processo de codificação em segundo nível. Apresenta-se como um sistema de signos que traduz para um nível visual (representação gráfica) a expressão oral do código verbal.

Baseado nesse caráter de linguagem surge a classificação do discurso em três tipos, que variam segundo o modo de estruturação e de acordo com a espécie do objeto que neles se representa, assim, considerando os três grandes tipos de texto.

- Descrição: *Sentimento da qualidade.*
- Narração: *Registro de atos concretos.*
- Dissertação: *Realidade de modo de expressão puramente intelectual, racional.*

Em continuidade, enquanto o registro oral é função básica do homem, definindo-lhe o caráter de humano-social, a escrita tem leis de estruturação que lhe são próprias, definindo a codificação gráfica, considerando-se a escrita alfabética.

O registro oral pressupõe níveis outros de maior sistematização do que mero contato social. Neste sentido, a escola nasce com a função primordial de alfabetizar, ou seja, efetivar o ensino sistemático de um código. Neste sentido, corrobora-se a premissa exposta, inicialmente, de que todo o professor é professor de leitura e que toda a disciplina ministrada em sala de aula tem como fio gerador o texto, a linguagem verbal escrita. Por isso, ocupando-nos do texto verbal escrito, observamo-lo e criticamo-lo como objeto visual, dotado de plasticidade, por meio da qual, formas, cores, relações, constroem as trilhas a serem perseguidas no processo de produção de leitura e compreensão dos textos captáveis pelos olhos.

TIPOS DE TEXTO

2.5.1. DESCRIÇÃO

2.5.1.1. Texto descritivo qualitativo - linguagem poética, ou seja, textos que, no ato de descrever verbalmente, transformam o caráter linear da sintaxe verbal, recuperando analogicamente as qualidades físicas, sensíveis, etc.

2.5.1.2. Texto descritivo indicial - a linguagem quebra em partes o objeto descrito, dirigindo a retina mental do receptor para o objeto em questão, dissecado pela linguagem verbal.

2.5.1.3. Texto descritivo conceitual - descreve conceituando. Ex. Nas enciclopédias, representando um tipo de objeto.

2.5.2. NARRATIVA

2.5.2.1. *Texto narrativo qualitativo* - característico de muitas das narrativas literárias, principalmente das modernas. Há rompimento da linearidade (começo, meio e fim), não havendo encadeamento seqüencial dos fatos. Explora-se a qualidade das ações de um evento, representando as várias dimensões de uma ação.

2.5.2.2. *Texto narrativo sucessivo* - a relação entre as seqüências da história é de ordem cronológica. As ações se sucedem no tempo, num encadeamento linear. Um exemplo são as notícias de jornais, que podem ser classificadas como texto de secundidade (narração) em nível de segundo (indicial), pois nesse caso, temos, apenas, fatos agindo sobre fatos, sem interpretações que avaliem implicações e determinações de uma ação sobre a outra. Pode-se fazer uma relação com a linguagem referencial que visa, somente, à informação.

2.5.2.3. *Texto narrativo causal* –entre as partes da narrativa haverá uma ligação de causa e efeito. Ações precedentes provocam ações subseqüentes, o que caracteriza uma abstração conceitual, pois abre uma ocorrência encadeada das ações, umas após as outras, impondo uma relação de implicações lógicas. Exemplos característicos são as narrativas policiais, de espionagem, de ficção científica.

2.5.3. DISSERTAÇÃO

O texto de caráter dissertativo exemplifica os fundamentos teóricos de Peirce relativos aos três tipos possíveis de raciocínio.

2.5.3.1. *Texto dissertativo argumentativo* – determina a aceitação de uma conclusão, partindo de formulações hipotéticas (premissas). É mais fechado para interpretações. O método de raciocínio predominante é de dedução, argumento cujo interpretante o representa como pertencendo a uma classe geral de argumentos possíveis, exatamente análogos, tais que a maior parte das deduções, cujas premissas são verdadeiras, terão conclusões verdadeiras.

2.5.3.2. *Texto dissertativo relacional* - processo de investigação experimental. Relação de suposições técnicas com fatos, através dos quais pretende-se testar a

comprovação da teoria. O método de raciocínio é a indução é a verificação experimental de uma predição geral ou um argumento oriundo de uma amostra aleatória.

2.5.3.3. Texto dissertativo hipotético - exame de uma massa de fatos que permitem o surgimento de uma teoria. A abdução é o método de produção de uma predição geral sem nenhuma certeza positiva de que ela se verificará. É a hipótese. “Faz-se uma mera sugestão de que algo pode ser”. As operações abductivas do pensamento dão origem às grandes descobertas da ciência.

Nossas especulações de natureza textual e de caráter metodológico serão sinteticamente demonstradas adiante na análise de dois textos.

III – RELACIONADO TEORIA E PRÁTICA

Considerando que aprender uma língua é refletir sobre um processo cultural multimídia, dá-se ênfase às relações entre linguagem e pensamento, partindo-se da idéia de que o pensamento só existe quando possível de ser manifestado. Logo, o pensamento se corporifica em signos que o representam. Isto posto, partimos em busca da “hermenêutica” dos signos, por meio da qual se torna possível conhecer o potencial plural da comunicação e expressão humanas, ao mesmo tempo em que se promove a conscientização da importância do código verbal, enquanto tradutor dos demais códigos.

Uma vez assentadas as bases que garantem relevância para todo e qualquer código, torna-se possível a apropriação do maior número de códigos disponíveis com vistas à educação sensorial e à organização dos processos perceptivos.

Na esteira da teoria de Peirce, entende-se que a captação do mundo exterior se faz por meio de uma semiose ilimitada em que a informação promove a invenção, a criação, o exercício da capacidade de escolher ante alternativas, de decidir ante a informação mais adequada capaz de permitir melhores e novos estados de equilíbrio para o sistema. Enfim, promove-se a organização do raciocínio, a partir das relações entre o signo e o “senso comum” (ou interpretante coletivo).

¹⁰ Aqui é caso de conotação mesmo, por isso usei aspas. A hermenêutica, na teoria de Peirce, precisa ser ressignificada.

¹¹ Não se pode sinonimizar senso comum e interpretante coletivo; só figurativamente. Por isso as aspas.

Para Peirce, o homem desenvolve três tipos de raciocínio: a *dedução* que prova que algo *deve ser*; a *indução* que mostra que alguma coisa é *realmente* operativa, e a *abdução* que simplesmente sugere que alguma coisa *pode ser* (Ferrara, 1986: 59).

Nestas bases, é possível inferir-se que a organização lingüística do pensamento se constrói na formulação das hipóteses, na produção de demonstrações e associações até a formulação de uma tese. Por isso elege-se o modelo peirceano para orientar nosso trabalho, uma vez que se deseja aprofundar a compreensão sobre as formas de raciocínio humano com vistas a “descomplicar”, ao máximo, sua interação com o mundo, a partir da qual as aprendizagens se realizam num constante processo de interação.

No que tange à aquisição da leitura e da escrita, há convicção de que a educação da visão é fundamental, uma vez que tomamos a forma escrita da língua como um desenho, em que buscamos identificar todos os elementos icônicos que operariam como norteadores da captação do sentido de cada enunciado e do texto em sua totalidade. Isto porque, na linha do raciocínio proposta por Peirce, arriscamos entender que a captação sensorial promove a estimulação da volição que ativa a mente e, por sua vez, deflagra o processo de reconhecimento das normas estabelecidas pelo uso comum da linguagem sob a forma de leis caracterizadoras das convenções e dos hábitos. Assim, estaria o aprendiz sendo orientado no acionamento de seu potencial racional, portanto, estaria sendo formada a base aperceptiva indispensável à efetivação da aprendizagem.

Numa proposta de análise semiótica, examina-se a iconicidade textual em dois sentidos:

- a exofórica, aquela que se refere a dados externos ao texto que lhes sejam associáveis, como por exemplo, a letra V, que nos lembra a expressão da vitória representada pelos dedos indicador e anular esticados e abertos; o código lingüístico tal qual o fazemos com o amarelo da bandeira brasileira, que é associável ao ouro ou às nossas riquezas; no código pictorial.
- a endofórica – em que os elementos se relacionam entre si, na trama textual (a palavra *brasileira* está no feminino singular porque se refere a *bandeira* que é uma forma no feminino singular – código lingüístico; assim como a bandeira brasileira é construída por figuras geométricas sobrepostas – no código pictorial). Isto porque, durante o aprendizado da leitura e da escrita é

¹² É termo da psicologia.

indispensável o exercício de relações que estimulem as inferências que, a seu turno, subsidiam a interpretação dos textos em qualquer código.

Ainda no âmbito da iconicidade, podemos examinar a *imagética*, a *diagramática* e a *metafórica*. Na *imagética*, tem-se o potencial textual de gerar imagens captáveis por um dos sentidos humanos. Ex. O *código Braille* é uma *linguagem tátil* cujas imagens são lidas pelos dedos. Na *diagramação*, verifica-se a possibilidade de organizar os sinais que compõem o texto de modo a lhe orientar a leitura. Como exemplo, pode-se citar a representação de *ruas paralelas por dois segmentos de reta lado a lado*; da mesma forma é possível iconicizar, diagramaticamente, *a mudança de idéia-núcleo*, a partir da *abertura de novo parágrafo*. Na *metaforização*, os sinais reorganizam o código, transcendendo valores convencionados e gerando novos valores. Ex.: usar-se, no ocidente, *um retângulo (ou quadrado) encimado por um triângulo* como representante da idéia de *casa*, abstraindo todas as variações existentes no objeto *casa*; representar a *loucura* num *conto* a partir da evolução vivencial de personagens numa dada trama.

Com estes dados, torna-se possível a seleção de recursos de ensino-aprendizagem adequados aos níveis de percepção característicos do tipo de aluno com que estamos lidando, o que pode representar uma relativa garantia de aproveitamento, visto que vivemos em uma sociedade essencialmente de imagens.

IV – EXERCITANDO O APRENDIZADO.

Partindo-se da premissa de que em toda tradução há criação, especialmente quando se trata de texto poético, uma vez que cada língua retrata uma cosmovisão particular que envolve uma configuração estilística, relembramos a teoria da iconicidade, que permite perceber que, no ato criativo verbal, se dá uma desconvenção do signo na direção de qualidades analógicas. Assim, passa-se da terceiridade simbólica e automática para a primeiridade icônica e criativa.

A fim de exemplificar o exposto, propõe-se como exercício para o aprendizado realizar uma análise semiótica dos textos “Águas de março” de Tom Jobim e “Quadrilha” de Drummond.

É pau é pedra é o fim do caminho
É um resto de toco é um pouco sozinho
É um caco de vidro é a vida é o sol
É a noite é a morte é um laço é o anzol
É peroba do campo é o nó da madeira
Caigá Candeia é o Matita Perera
É a madeira de vento tombo da ribanceira
É o mistério profundo é o queira não
queira
É o vento ventando é o fim da ladeira
É a viga é o vão festa da cumeeira
É a chuva chovendo é a conversa ribeira
Das águas de março é o fim da canseira
É o pé é o chão é a marcha estradeira
Passarinho na mão pedra de atiradeira
É uma ave no céu ora é uma ave no chão
É um regato é uma fonte é um pedaço de
pão
É o fundo do poço é o fim do caminho
No rosto o desgosto é um pouco sozinho
É um estrepe é um prego é uma ponta é
um ponto
É um pingo pingando é uma conta é um
conto
É um peixe é um gesto é uma pedra
brilhando
É a luz da manhã é o tijolo chegando

É a lenha é o dia é o fim da picada
É a garrafa de cana é o estilhaço na
estrada
É o projeto na casa é o corpo na cama
É o carro enguiçado é a lama é a lama
É um passo é uma ponte é um sapo é
uma rã
É um resto de mato na luz da manhã
São as águas de março fechando verão
É a promessa de vida no teu coração
É pau é pedra é o fim do caminho
É um resto de toco é um pouco sozinho
É uma cobra é um pau é João é José
É um espinho na mão é um corte no pé
São as águas de março fechando verão
É promessa de vida no teu coração
É pau é pedra é o fim do caminho
É um resto de toco é um pouco sozinho
É um passo é uma ponte é um sapo é
uma rã
É um belo horizonte é a febre terçã
São as águas de março fechando verão
É a promessa de vida no teu coração
É pau é pedra é o fim do caminho
É um resto de toco é um pouco sozinho.

Pode-se relacionar, iconicamente, “Águas de Março” ao fenômeno natural da enxurrada, representada no texto pela ausência de pontuação e a individuação dos objetos arrastados pelas águas. Esquemáticamente, contempla a relação apreendida.

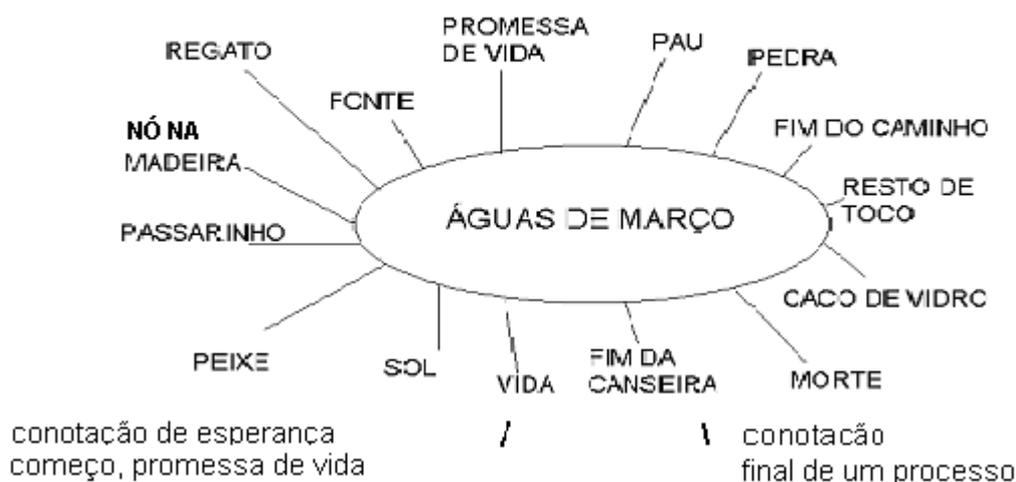
Observe-se o esquema:

águas de março



enxurrada

ICONICAMENTE → AUSÊNCIA GRÁFICA DE PONTUAÇÃO.



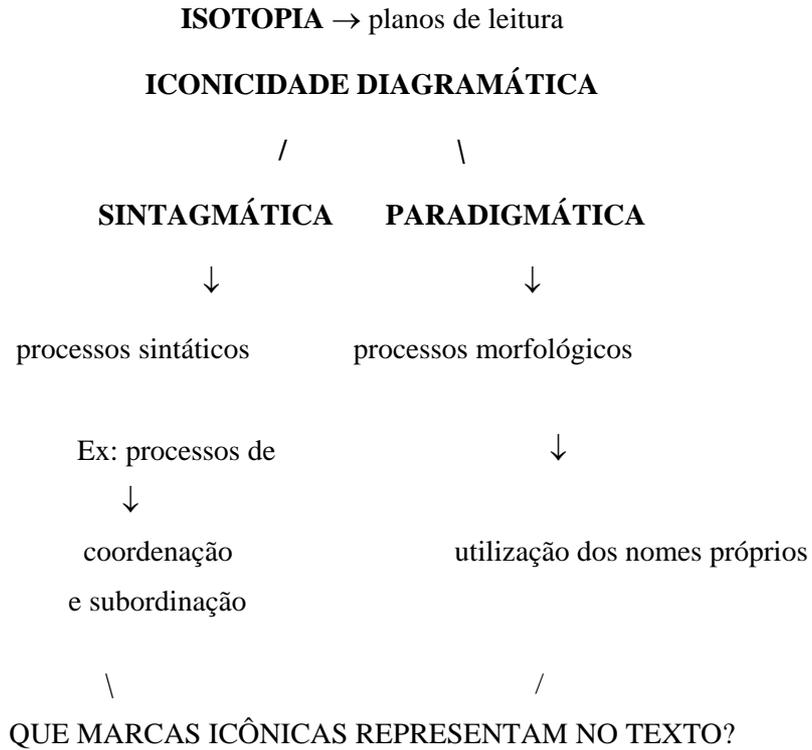
Percebe-se que cada palavra tem uma significação que, somada, coordenada, nos leva ao universo maior do texto. Lingüisticamente, podem ser identificados dois grandes movimentos articulatórios.

O processo de coordenação com o uso de termos indefinidos, coordenados entre si, que marcam os objetos, as coisas da vida que são levadas pela enxurrada.

Exemplo: *Prego é uma ponta é um ponto / É um pingando é uma conta é um conto*

O processo fônico de associação de sons que marca os objetos, sendo arrastados pela chuva, com repetição do fonema bilabial /p/; a constante repetição do verbo *ser* – “*é pau é pedra é o fim do caminho*”; as palavras lado a lado formam o universo maior que é a “narrativa”. Tudo redesenha a enxurrada, as grandes chuvas de verão, as “Águas de março”.

Assim, tem-se:



Como se sabe, *conotação* é a propriedade de um termo designar um ou mais seres, dando a conhecer alguma coisa de suas propriedades. A conotação é “fábrica” de símbolos, e a literatura é proficuamente conotativa. Vejamos do que um texto poético é capaz!

QUADRILHA (Carlos Drummond de Andrade)

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
Que não tinha entrado na história

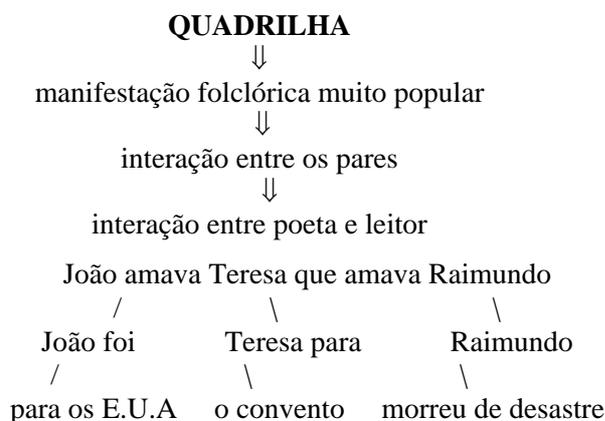
Prioritariamente, o poema de CDA apresenta o processo de subordinação que promove a conexão de orações. Observe-se o esquema a seguir:

João⇒AMAVA⇒Teresa que AMAVA⇒Raimundo que
AMAVA⇒Maria que AMAVA⇒Joaquim que AMAVA⇒Lili que
AMAVA⇒Ninguém.

Iconicamente, esta construção lingüística desenha a subordinação e a imagem da *grande roda* composta durante a execução da quadrilha. No texto, o entrelaçamento é representado graficamente pelo conectivo pronominal *que*.

No segundo momento do texto, há o predomínio da coordenação: orações independentes que enumeram os destinos diferenciados dos sujeitos. Iconicamente, há a visualização do desfile final que constitui um movimento da dança quadrilha, conhecida como “caminho da roça”, em que a roda se desfaz, e a dança termina.

Assim, tem-se:



A forma verbal – *amava*- representa a marca do movimento infinito do amor em qualquer época da vida humana. O pretérito imperfeito e seu potencial aspectual incompleto, durativo, freqüentativo, expressam enfaticamente a infinitude do amor. Por sua vez, o uso da subordinação configura o enlaçamento de sujeitos diferentes num processo igual, qual seja, o envolvimento amoroso. Já o uso da coordenação, enseja que sujeitos e processos diferentes se enfileirem e apontem para caminhos diversificados, a despeito da perpetuação do ciclo vital: o fim.

Respeitando a dimensão macrotextual e microtextual, pode-se dizer que

- no texto, há a possibilidade de generalização temática, pois os nomes (substantivos) que ali figuram são muito comuns no contexto nacional.

- na palavra, o uso de substantivos próprios de uso comum, tais como: João, Teresa, Raimundo, Maria, Joaquim, Lili representam o cotidiano da vida, das pessoas, das ações. A abreviação (como se fosse apagamento) do prenome em **J. Pinto Fernandes**, realça sobrenome que se afasta da individualidade e realça a noção de

família, de grupo, o que pode reforçar a idéia de que o envolvimento amoroso é algo comum a todos os seres humanos.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta breve abordagem, propõe-se fazer uma síntese dos dados da teoria da iconicidade extraída da semiótica de Peirce, cuja aplicação tem-se mostrado muito produtiva quando da análise e produção de textos verbais. Tomados como objetos visuais, desenvolvem-se análises de cunho diagramático, procurando orientar a observação do leitor para os tipos de diagramação, quais sejam:

- sintagmática — englobando a subordinação e a coordenação.
- paradigmática – enfatizando a seleção dos pontos de vista morfológico e semântico.
- metafórica – apreciando os efeitos causados pela denotação e pela conotação.

Neste sentido, a leitura de um texto passa a ser vista como se o leitor trilhasse um mapa. Cabe ao leitor atentar para cada componente da estrutura textual como uma pista de decifração, cuja interpretação será um garantidor para a apreensão dos sentidos que o produtor do texto quer dar, quer transmitir em seu projeto de texto: o entendimento da mensagem do texto.

O leitor orientado, no sentido de captar da superfície textual todos os elementos necessários à depreensão da mensagem básica, acaba por se tornar um leitor arrojado, destemido e, sobretudo, determinado. Uma vez dominado o código, o leitor fica livre para atuar sobre o texto, dialogar com ele, produzir-lhe sentido.

A interpretação de textos subsidiada pela semiótica parece afastar o fantasma do “achismo”, ao mesmo tempo que convida o leitor a examinar o potencial do léxico e suas malemolências ao sabor da estruturação morfossintático-semântica passível de colorido mais rico quando assessorada pela estilística.

Tal abordagem constitui-se em uma alternativa concreta para o ensino da leitura e da escrita na escola, pois em pleno século XXI não se consegue mais sustentar análises textuais não endossadas pela autoridade do próprio texto.

O leitor de hoje é apressado e precisa ser conduzido pela trama sígnica, para que não se enrede em dados falsos e acabe por se perder num emaranhado de sinais e

significações ambíguas ou equívocas. Para tanto, esse leitor deve ser estimulado a desfrutar de todo o potencial sógnico presente no texto, para que se torne um leitor crítico capaz de atravessar adequadamente as linhas e captar, também nas entrelinhas, os dados necessários para a compreensão global do texto.

Portanto, a abordagem semiótica não é mais um modismo, tampouco mais uma proposta metodológica para escamotear os fracassos do ensino da língua. Ao contrário, constitui-se em um caminho a mais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do idioma, tornando tal processo dinâmico e proficiente: respeitando direito de todos aqueles que estão na escola para dominar o código escrito; cumprindo dever de todos aqueles que estamos nas escolas para viabilizar e otimizar o domínio deste código por parte dos estudantes.

VI . BIBLIOGRAFIA

BLIKSTEIN, Izidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

KOCH, Ingedore G.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo. Perspectiva, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. *Produção de linguagem e ideologia*. 2ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 1996.

SIMÕES, Darcilia. "Contribuições semióticas na brincadeira séria de ler". *Caderno Seminal*, Ano 3, Nº 3, 1995.

_____. "Aulas de português numa dimensão multimídia". In *Língua, Lingüística e Literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: EdUERJ [fls. 101 a 118], 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. "Ciência, leitura e escola". In: *Linguagens, leitura e ensino de ciências*. Campinas. SP. Mercado das Letras, 1998.

Língua Portuguesa, Semiótica e Análise do Discurso: uma Nova Dimensão para o Ler e Redigir.

Darcilia Simões

DISCUSSÃO DOS NOVOS RUMOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O modelo estrutural praticado nas décadas de 60 e 70 criaram hábitos dicotômicos que parecem haver restaurado o maniqueísmo confortável que leva o homem a oscilar entre o bem e o mal, o certo e o errado, o feio e o bonito, enfim, entre duplas antagônicas responsáveis pela instauração dos conflitos que fazem da “pobre criatura humana” um verdadeiro refém das coisas e da história. (Simões, 2000)

Há muito que o ensino de português vem sendo discutido pelos docentes e acadêmicos. Nesta discussão, onde se questiona a intervenção de novidades teóricas e metodológicas mal aproveitadas em sua grande maioria, acaba-se por desaguar num palavrório estéril que supervaloriza a gramática, ou melhor, a nomenclatura gramatical tornando-a a grande vilã e a maior responsável pelo fracasso escolar no que tange à propagação de um domínio eficiente da língua portuguesa e de sua potencialidade expressivo-comunicativa. Da ineficiência da aprendizagem do vernáculo decorre o baixo rendimento nas demais disciplinas, considerando-se que a assimilação dos conteúdos em geral depende da competência de leitura e de expressão escrita do estudante.

O atingimento de patamares aproximados do ideal — um usuário de língua capaz de falar, ler e escrever com eficácia — requer o redimensionamento do roteiro técnico-didático e teórico-prático utilizado pela escola. No plano técnico-didático, a abordagem dos fatos da língua ainda continua bastante distanciado do que o aluno espera e precisa vivenciar em classe para tornar-se um usuário eficiente do vernáculo; no plano da teoria aplicada, vê-se ainda um forte predomínio de prática gramaticalista em que a variação lingüística não é observada com a necessária coerência, isto é: há duas atitudes extremadas neste âmbito – a da obediência cega à gramática normativa, condenando qualquer uso que dela se afaste, independentemente da destinação do texto; a da “libertinagem” lingüística em que “tudo é certo” desde que comunique. Assim sendo, tem-se uma prática escolar deformada por meio da qual a língua nacional acaba por tornar-se objeto de críticas severas por parte dos usuários (no caso, os estudantes), uma

vez que estes não conseguem compreender sequer os objetivos do trabalho pedagógico com a língua e se perguntam por que e para que estudar o português se, por um lado não conseguem entender a maior parte das informações normativas ilustradas (via de regra, com exemplário anacrônico e lusitano); por outro, não conseguem associar tais informações com sua real prática lingüística. Por conseguinte, o estudo do vernáculo torna-se, além de desagradável (só se gosta do que se entende) totalmente dispensável, já que nada acrescenta à prática sociocomunicativa do estudante.

Visando a revitalizar o processo de ensino-aprendizagem em geral e a eficiência da comunicação lingüística como base do crescimento cultural do estudante, o Governo Federal, por intermédio do MEC representado por comissões de especialistas, gerou o documento intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que, agrupando as disciplinas por áreas de afinidade, deu uma atenção bastante especial à comunicação e expressão e contemplou a área denominada *Linguagens, códigos e suas tecnologias* com um suporte teórico de alta relevância na contemporaneidade: a Semiótica, a Análise do Discurso e a Análise Estilística. Este enfoque permite buscar-se a interdisciplinaridade por meio da exploração multissígnica e da conscientização das relações entre *significado, significação, sentido e posição discursiva*.

A respeito da troca interdisciplinar, Guilherme Reichwald Jr. (Apud, Neves et al, 1999: 67) assevera que:

No bojo da renovação e dos novos caminhos trilhados, dialogar com as áreas do conhecimento, ler a geografia com base em textos variados das diferentes ciências, da mídia, do imaginário popular, etc., é algo enfatizado com as mudanças dos anos 80, em especial. A geografia passa a utilizar o saber sistematizado na linguagem escrita como referência para entender o espaço como resultado e elemento influenciador da realidade social.

Acrescente-se o que diz Gonçalves (id. Ib., 1999):

(...) o que a escola parece esquecer é que na natureza os processos não se desenvolvem dissociados, mas principalmente integrados, sendo um a contrapartida de outro na busca da auto-organização do organismo (p.51). (...) Falar, ler, escrever e movimentar-se ajudam as pessoas a organizarem como se sentem as suas subjetividades (p. 58).

Sobre isto, vale a pena citar trecho de Morin: *devemos reconhecer nosso duplo enraizamento no cosmos físico e na esfera viva e, ao mesmo tempo, nosso desenraizamento propriamente humano. Estamos simultaneamente dentro e fora da*

natureza. (2000: 48). Como se vê, a correlação entre o aprendizado sistemático e as vivências é a base de toda a estimulação ao engajamento no processo de aprender, de construir o conhecimento.

SEMIÓTICA: ESTILÍSTICA E ANÁLISE DO DISCURSO: UM TRIPÉ METODOLÓGICO INDISPENSÁVEL

A intervenção da Semiótica – sobretudo a fundada por Charles Sanders Peirce (1839-1914) — oferece ao aluno uma visão mais abrangente dos signos e dos códigos, demonstrando-lhes a importância na formulação do raciocínio e, por conseguinte, na sua expressão e comunicação eficientes. É a ciência semiótica que otimiza a observação das relações entre sensibilidade, reação e raciocínio, por meio de seu enfoque triádico (a que o filósofo denominou de *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*) do fenômeno da *semiose* (processo de geração de significação e sentido), a partir do que se torna possível acompanhar e compreender a evolução de um simples sinal ao estatuto de signo e sua participação no engendramento do texto e da comunicação. A ciência semiótica — em sua corrente norte-americana — explicita os mecanismos de produção de textos, observando os signos que os constituem em três níveis: a) o das *qualidades*, que tocam a sensibilidade e despertam a função cerebral; b) o das *relações*, que provocam reações sensitivas deflagradoras de associações entre experiências vividas e estratégias a desenvolver; c) o das *generalizações*, que possibilitam a construção de leis gerais aplicáveis em situações análogas futuras.

Ilustrando: a) a sensação provocada por uma cor aciona mecanismos cerebrais que se repetirão todas as vezes que aquela qualidade — cor X — apresentar-se à mente captável; b) a reação resultante da sensação experimentada buscará interpretá-la em consonância com experiências prévias — a cor de ??? ou em ??? — similares (ou análogas) vividas ou observadas; c) a denominação da experiência — cor X como cor de algo — gera uma convenção reaplicável a situações similares (ou análogas) futuras. Como se vê, a intervenção semiótica opera diretamente no eixo mental, permitindo o armazenamento de vivências não só para reutilização posterior, mas também para transformação e extensão na solução de novos problemas com que o indivíduo (no sentido biológico, já que há estudos semióticos no âmbito não-humano) possa vir a defrontar-se.

É a Semiótica que dá subsídios para que o homem se veja como um signo no/do mundo e disponha-se a interagir com os demais signos, partilhando com eles um espaço solidário (pois nem só o homem é signo). Portanto, por meio de uma atitude semiótica, parece tornar-se possível o resgate da sensibilidade humana, uma vez que aquela ciência, em última análise é a que nos ensina a “ver” (no sentido bíblico — *assimilar, compreender*).

A Estilística, por sua vez, como uma Retórica renascida, fornece instrumentos táticos de análise que desnudam, sobretudo os volteios sintagmáticos necessários à melhor expressão, à eficácia do dizer. A arte Retórica, documentada inicialmente no saber aristotélico (Aristóteles — 384-322 a.C.), examina e explora a eloquência por meio da qual constrói-se o uso persuasivo da linguagem.

A retomada do enfoque estilístico resulta ainda (por extensão) no revisitar o modelo peripatético, com que se aprende “passeando”. Passeia-se pelo mundo empírico, pelas experiências cognoscitivas e, no caso da estilística, “passeia-se” entre o sistema e a norma, observando-se um uso nem sempre obediente à gramática padrão, contudo, eficiente na comunicação e na expressão.

Observe-se o que diz Geraldi, em *Portos de Passagem*:

Construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos expressivos: estes têm situacionalmente a garantia de sua semanticidade; têm esta garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente o outro a um processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só de supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor (2000: 10)

É também uma atitude peripatética (segundo nossa redefinição) a dimensão semiótica que se quer imprimir ao processo de ensino-aprendizagem do ler e do escrever, uma vez que se propõe uma travessia abrangente por entre o maior número possível de sinais que se possam tornar signos e, por conseguinte, possam ser traduzidos, interpretados, enriquecendo assim a interação social.

A Análise do Discurso (AD) e suas bases teóricas, a seu turno, explicita os mecanismos de produção de textos levando em conta as condições de produção. É por meio da AD que se tornam visíveis as relações de poder no ato comunicativo. Viabilizando a identificação do sujeito que fala (cf. Searle, 1981), verificando-lhe a

autoridade que lhe é conferida pelo lugar social que representa em consonância com o tema sobre que se pronuncia, sua intenção e sua posição ideológica em relação ao seu interlocutor. Por meio da AD torna-se possível levantarem-se as marcas textuais, infra-textuais e supra-textuais que configuram as forças enunciativas, proposicionais, ilocucionais e perlocucionais inscritas no ato de fala, as quais não se realizam nas ou por palavras, mas pelos falantes que as elegem e as pronunciam (cf. Searle, 1981: 41).

Convém aqui salientar que as abordagens pelas vias da Semiótica, da Estilística e da Análise do Discurso vêm a compor uma moldura metodológica que pode intervir na produção de conhecimento em geral e no ensino-aprendizagem da língua em especial, uma vez que se quer com a escolarização a preparação do sujeito para o trabalho de construir efeitos de referência direta ao mundo, mesmo estando em linguagem (qualquer que seja) e, portanto, numa relação simbólica.

Vejam os o que diz Orlandi a esse respeito:

Face a qualquer objeto simbólico, o Sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. E o que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação (1996: 2)

O ato de “dar sentido” implica a consideração do valor comunicativo da língua portuguesa como língua materna e nacional — e de seu domínio como instrumento fundamental da aquisição de conhecimentos das demais disciplinas — e demanda a rediscussão da mentalidade metodológica com que o processo de ensino-aprendizagem do vernáculo vem sendo orientado. Enfatizando-se (e buscando minimizar) as conseqüências sócio-políticas de um ensino eminentemente gramatical (ou nomenclatural), que não instrumentaliza o usuário para a comunicação eficiente, verifica-se que é preciso inserir a língua em um contexto maior de códigos e signos, por onde transitam as demais disciplinas e suas respectivas linguagens (independentemente de área ou subárea). Com essa nova perspectiva, percebe-se a imposição do conhecimento enciclopédico associado ao conhecimento sígnico — sempre associado ao lingüístico, em particular — como sendo a base da capacitação do sujeito para a leitura do mundo com olhos próprios, ou seja, para a autonomia de interpretação dos signos do mundo, para a formação a cidadania independente.

Simões (op.cit.) relembra que:

É preciso um apetrechamento ilustrativo-informativo bem amplo para que não nos deixemos apossar pelas idéias produzidas, difundidas e inculcadas por terceiros em nossa mente, para viabilizar uma “virada no jogo”, criando-se uma dupla possessão: a de nossa mente pelas idéias e a das idéias por nossa mente.

Isto implica que se dê relevo à importância da leitura e da redação como determinantes da atuação sociopolítica do indivíduo e de sua capacidade de compreensão das mensagens verbais e não-verbais — o que contempla todas as disciplinas integrantes do currículo escolar. Numa era cibernética, veloz e multicultural, exige-se dos indivíduos uma ampla cosmovisão e uma competência e desempenho sógnicos capazes de afastá-los de quaisquer mecanismos de marginalização sócio-econômica e cultural. Enfim, *discutir a capacitação para a leitura do mundo aliada a um potencial de fluência discursiva e enunciativa* (oral e escrita) suficientes para a melhoria de sua qualidade de vida e para a sua colaboração no aperfeiçoamento da sociedade de que participa, *a partir de um processo de ensino-aprendizagem da língua calcado num instrumental teórico consistente e indispensável ao novo modelo de professor de linguagens.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.
- NEVES, Iara Conceição Bittencourt et al (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.
- ORLANDI, Eni P. *Interpretação*. Petrópolis. Vozes, 1996.
- SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, 1981.
- SIMÕES, Darcilia. *A trindade no conhecimento: uma leitura semiótica libertária*. In Revista da SUESC. Nº 2 – 2000. In <http://www.archivo-semiotica.com>

Semiótica & Ensino

Estratégias Para a Leitura e Textualização

Darcilia Simões

PARA COMEÇAR A CONVERSA...

Nossas pesquisas têm buscado produzir moldura teórica e estratégias metodológicas para a melhoria das aulas de português. As deficiências na competência de leitura e de produção textual são o problema documentado nas avaliações por que vêm passando o alunado no Brasil. Nossa experiência com turmas de alfabetização (décadas de 70/80) fez-nos descobrir a relevância da semiótica na condução das atividades didático-pedagógicas voltadas para a proficiência verbal. A partir do que ocupamo-nos, especialmente, com o texto escrito e vimos explorando a sua plasticidade como estímulo do desenvolvimento de uma atitude científica diante dos atos de ler e de escrever.

No entanto, alterar o que está posto, mudar rumos, inaugurar movimentos, são atitudes perigosas e complicadas. A sensação de segurança sobre o conhecido, quando abalada pela novidade, transforma-se em escudo, e os interlocutores acabam por situar-se em campos opostos, ainda que não tenha havido comunicação suficiente para esclarecer tema e projeto. Se o leitor pensa que isto se dá de modo diverso no espaço acadêmico-educacional, engana-se! Ao contrário do que se possa esperar, a escola, a academia, os docentes, em sua maioria, representam um exército de resistência às inovações (salvo honrosas exceções). E isto se dá, sobretudo por força do medo de enfrentar o novo, o desconhecido.

Sabe-se que as condições profissionais no âmbito do ensino e da pesquisa no Brasil não são as melhores, contudo, isto não justifica uma atitude refratária às mudanças, mormente quando as ações historicamente repetidas não produzem os resultados perseguidos. Logo, urge rever posições, criar meios e modos de atualização permanente e re-discutir cotidianamente a prática didático-pedagógica com vistas a re-planejar o fazer nas aulas de leitura e textualização.

POR QUE RESUMIR EM LEITURA E TEXTUALIZAÇÃO?

Não há por que recalitrar na tecla de que o homem se comunica através de textos, etc. etc. Isto já é notório, e tanto docentes quanto discentes já não suportam mais esta cantilena. O que se faz urgente é a reorganização das práticas didáticas voltadas para as operações com a língua, principalmente a língua nacional, de modo a produzir sessões em que os usuários (alunos e professor) interajam com a máxima espontaneidade possível e gerenciem seus usos lingüísticos adequando-os às situações comunicativas.

Parece chover no molhado, todavia, se assim o fosse não estariam docente e discentes permanentemente envolvidos em situações constrangedoras relacionadas a usos lingüísticos impróprios ou mutilados. A eterna queixa de que os alunos não se saem bem nas avaliações porque ou não entendem os enunciados das tarefas ou não redigem respostas legíveis precisa dar lugar a outras falas, em que o tema seja a demonstração de habilidades leitoras e redacionais vinculadas a situações reais de comunicação. Para tanto, o modelo descritivo nomenclatural ainda predominante nas classes de língua portuguesa deve ceder espaço para operações diretas sobre a língua em funcionamento, isto é, para a realização lingüística nos textos. Cumpre, no entanto, lembrar que a seleção dos textos deve ser encarada como verdadeira arte, pois disto dependerá a eficiência do trabalho de análise e produção lingüística.

Enfim, lemos todo o tempo. Desde as horas no relógio, aos letreiros dos ônibus e placas de supermercado. Logo, desenvolver habilidades de leitura e textualização é indispensável.

QUAL É O TEXTO ADEQUADO?

É evidente que não se tem a intenção de dar receitas de trabalho didático, pelo simples motivo de entender-se que interagir com o ser humano é uma atividade dinâmica e de mutação infinita. Logo, o que se pretende aqui é apontar mais um caminho de exploração lingüística que leve o usuário a uma prática languageira eficiente.

Atualmente, a eficiência comunicativa não demanda conhecimento exclusivamente verbal, pois os textos hodiernos se constroem com variado material sígnico. E foi partindo desta premissa que ousamos considerar o texto verbal escrito como um produto imagético e, a partir disto, começar a explorá-lo como se fosse um desenho, uma foto, uma imagem ou similar. Para tanto, foi preciso ir buscar suporte teórico em ciência não-lingüística de modo a alargar a abordagem do signo para além das letras.

A intervenção cibernética no mundo contemporâneo promoveu uma mudança na produção textual, uma vez que a rapidez da comunicação passou a exigir meios mais ágeis na transmissão das idéias. Portanto, o código verbal, simbólico por excelência por isso mais complexo dos códigos humanos, teve de dividir seu espaço com outros códigos e linguagens com vistas a atender a dinâmica da comunicação na era da informática.

Isto demanda uma formação também ampliada do professor de língua, que agora passa a ser professor de linguagem e tem de dominar competentemente outros código além do verbal. Destacamos aqui as linguagens visuais em geral, uma vez que nos ocupamos precipuamente do texto escrito (sensível aos olhos). Neste caso, o texto que se mostra adequado ao trabalho que vamos propor é o *texto escrito*; e mais, a seleção do texto deve levar em conta a clientela a quem será apresentado para trabalhar. Assim sendo, nossa experiência já demonstrou que é útil partir do conhecido para o desconhecido. Logo, jornais, revistas, anúncios impressos, letras-de-música, poemas, hinos, etc. são material produtivo para o trabalho em classe.

QUAIS SERIAM OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO?

Quando da seleção textual há ainda que se considerar a relevância temática. Observada a importância de uma educação que resgate as sensibilidades estética, ética, moral, cumpre lembrar que a escolha dos textos deverá contemplar temas não apenas atuais, mas sobretudo educativos. É óbvio que não vamos retroceder em busca dos textos com lição de moral usados outrora, senão textos que abordem temas importantes para a sociedade contemporânea e que, por meio deles, seja possível ampliar o debate

para os ditos temas transversais como *liberdade, democracia, educação, participação política, ecologia, educação ambiental, etc.*

Nessa linha de raciocínio, parece ficar visível a riqueza de códigos e linguagens emergente da pluralidade temática disponível. É mister, contudo, considerar ainda a opção lingüística como dado relevante na seleção dos textos. Isto porque ao mesmo tempo que se estará discutindo conteúdos amplos em termos socioculturais, também estará sendo observada a língua e seu necessário ajuste as situações comunicativas.

OS SIGNOS, A LEITURA E A ESCRITA.

Desde os primórdios da humanidade, buscam-se explicações para o processo do conhecimento humano. Muito cedo, pensadores da antigüidade formularam hipóteses e geraram teorias que definiam a expressão humana como um processo representativo de suas formas de ver o mundo. Assim descobriram o signo, conceituaram-no e o decompueram na intenção de, desta forma, compreender o conhecimento humano. Concluíram então que, independentemente do instrumental usado, o homem manifesta suas idéias por meio de estruturas sgnicas em forma de linguagens. Deduziram do signo ora dois ora três componentes, mantendo, não obstante, *significante* e *significado* como integrantes indispensáveis à composição dessa entidade semiótica.

O terceiro elemento constituinte do signo tem sido objeto de longínquas discussões e serviu de base para o desdobramento de uma original disciplina dos signos (semiótica) em várias outras disciplinas que se debatem entre signos, significações e relações. São elas: semiótica, semiologia, semântica, pragmática, etc.

Em nossos estudos, motivados pela opção de considerar o texto escrito como objeto visual, portanto associável a qualquer outro construto sgnico sensível aos olhos, encontramos na semiótica de Peirce um caminho produtivo, uma vez que a teoria da iconicidade nos permitiu encarar o texto escrito como objeto plástico e entrar a examinar as qualidades responsáveis pela plasticidade do objeto-texto.

Considerando-se a língua como matéria-prima das interações sociais, verifica-se que, entre os signos, o lingüístico (ou verbal) ocupa espaço privilegiado. Apesar de sua complexidade, é o signo lingüístico que se impõe como domínio obrigatório e, em

geral, impele o indivíduo a buscar a escola: *espaço onde se aprende a ler, escrever e contar*.

Observe-se que *contar* é uma operação matemática que também atravessa os domínios do signo visual, pois há códigos numéricos a serem aprendidos que implicam a identificação e a tradução de figuras. Logo, para *contar* é preciso realizar atividades de leitura e escrita. Mesmo que uma voz interna diga que é possível contar sem escrever ou ler, reduzindo a operação à atividade de organizar coleções, ordenações, etc. A aquisição dos códigos numéricos e da estruturação das sentenças matemáticas e respectivas operações demanda o desenvolvimento de habilidades visuais e motoras correlatas às exigidas para o aprendizado da leitura e da escrita. Assim sendo, as operações sógnicas que aqui propomos se prestam ao desenvolvimento de habilidades visuais, cognitivas e motoras, que se cruzam no processo de aprendizagem escolar transdisciplinarmente.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Assim como se propôs uma correlação entre saberes lingüísticos e matemáticos, é preciso conectar conhecimentos antigos a informações novas. O dado e o novo são componentes que se articulam na construção da coesão e da coerência dos textos. Se algo só é signo quando significa algo para alguém, não é possível propor atividades escolares que não venham a produzir significado para os estudantes.

Observe-se que o radical de *signo* é de indiscutível produtividade no âmbito de nossas especulações acerca do conhecimento e da aprendizagem humana. Isto se deve ao fato de perseguirem-se imagens significativas para a constituição de nossa experiência. Por isso, *significar*, grosso modo, quer dizer *tornar-se signo, produzir significação, fazer com que algo signifique alguma coisa para alguém*. Portanto, *significar* resume o processo semiótico: *geração de signos e significações*.

Nesta ótica, vimos tentando analisar a *plasticidade textual*, faculdade de um texto produzir imagens na mente do produtor e do leitor, funcionando assim como um *ícone temático* em cujo interior seriam apuráveis outros signos icônicos, indiciais e simbólicos que norteariam ou desnorteariam o leitor durante a leitura.

Isto se deve associar a corrente pedagógica que propõe um processo de aprendizagem significativo (v. aprendizagem significativa - Moreira, 1999: 20), por meio do qual o estudante consiga estabelecer relações entre suas experiências vivenciais e as informações obtidas na escola.

ONDE ENCONTRAR PLASTICIDADE?

Em outro de nossos estudos (Simões, 2004: 5), apontamos caminhos para análise da iconicidade textual. Eis três deles: 1 – *iconicidade diagramática* (no projeto visual do texto e na estruturação dos sintagmas); 2 – *iconicidade lexical* (discutindo a seleção dos itens lexicais ativados no texto); 3 - *iconicidade isotópica* (extraída das duas anteriores e funcionando como trilha temática para a formação de sentido). Neste estudo, acrescentamos mais um tipo: a *iconicidade lingüístico-gramatical* (resultante do emprego estratégico das classes, categorias, relações e mecanismos gramaticais em prol da legibilidade ou da opacidade textual).

Testamos e constatamos a eficiência da exploração da iconicidade textual como estratégia de análise dos componentes da trama textual. Por isso, entendendo o texto como imagem (objeto visual), temos desenvolvido trabalhos onde se tem podido demonstrar no *projeto plástico do texto*: o potencial icônico do léxico (*iconicidade lexical*), bem como a importância da seleção lexical na construção das trilhas de leitura; a distribuição dos enunciados em parágrafos (*iconicidade diagramática*); o aproveitamento das informações gramaticais na descoberta das intenções expressivo-comunicativas inscritas no texto (*iconicidade lingüístico-gramatical*), incluindo-se neste plano a seleção do estilo (registro ou dialeto) ajustado ao tema e ao contexto de produção/recepção (*iconicidade isotópica*).

Na busca da plasticidade, fala-se de *tipos de iconicidade*. Isto é consequência de ser o ícone o modelo mais primitivo de signo que se constrói a partir das similaridades e que busca rerepresentar no *objeto-significante* as qualidades do *objeto-mental-referente*. Mesmo sendo produto da elaboração individual, o ícone (degenerado, de segunda) guarda traços primários do objeto imediato que pretende representar. Por isso, a iconicidade se nos apresenta como caminho mais primitivo para o enfrentamento

textual, como se seguissemos pegadas (signos naturais) que nos levariam às mensagens inscritas nos textos (signos culturais, artificiais, convencionais).

Simões e Bonin (2004: 8) asseveram que *um ensino voltado para a eficiência comunicativa tem de pautar-se na relatividade dos signos e significados, ao mesmo tempo que precisa propiciar a percepção/interpretação da conexão entre aqueles na dinâmica da produção de sentidos*. Desta forma, é preciso entender o mundo como uma complexa construção sógnica decomponível em signos de múltiplos tipos que precisam ser percebidos e entendidos pelos indivíduos. Logo, cabe à escola enfrentar esta problemática com instrumentalização teórico-metodológica adequada, no caso, a semiótica.

DEMONSTRANDO A ICONICIDADE TEXTUAL

Para exemplificar o trabalho que vimos realizando, o texto pictorial dos livros-sem-legenda é excelente recurso para se testar a iconicidade das imagens e sua capacidade de ativar itens lexicais na mente do observador. Do ponto de vista da produção escrita, verifica-se a possibilidade de adquirir formas vocabulares como se fossem desenhos (a palavra escrita como uma das formas de representar uma idéia).

Com a ajuda do texto pictorial (no caso, o livro-sem-legenda), torna-se possível materializar o conteúdo plástico do texto: formas, cores, tamanhos, posições, proporções, etc. Já no plano verbal, a plasticidade pode ser observada na materialidade gráfica do signo. A partir da forma das palavras, o estudante começa a travar contato com um traçado não-significativo do ponto de vista externo à língua, uma vez que as letras não significam nada do mundo objetivo. Como representação gráfica dos sons da língua, as letras (ou grafemas) são entidades complexas e de alta abstração: representam sons que nada representam. E isto é um dos grandes problemas enfrentados pelos sujeitos quando da aquisição da escrita.

Ao lidar com o livro-sem-legenda, o alfabetizando (ou qualquer pessoa que tenha baixo domínio da escrita) poderá desenvolver algumas habilidades cognitivo-motoras que servirão de base para o posterior e sofisticado domínio do código escrito.

Categorias como espaço, tempo e noção são representadas no texto pictorial e são depreensíveis pelos leitores, desde que lhes permita analisar com tempo razoável a organização das imagens que constroem o texto imagético. As idéias de espaço e tempo são sugeridas pela ordenação das imagens, pela linearidade da apresentação das cenas. As ações são seqüenciadas, e a ordenação temporal vai sendo percebida e reconstruída em forma de palavras. O leitor fica responsável por legendar o texto pictorial.

Quanto às noções, o desfile de seres e coisas que atravessam os quadros da história vai provocando a nomeação. Assim, seres, coisas e processos exigem designação, e os itens lexicais conhecidos vão sendo ativados, enquanto os desconhecidos vão sendo incorporados. Os circunstancializadores integram a classe dos nomes. São eles os advérbios e servem para nomear alterações nos seres, nas coisas e nos processos, mediante a situação daqueles em enquadres contextuais particulares. Assim, o sintagma nominal *menino bonito* passa a *menino muito bonito* ou *menino bem bonito* ou *menino quase bonito*, ao lado do sintagma verbal *estuda*, modificado para *não estuda* ou para *estuda aqui*. Também o advérbio é modificável por ele mesmo em sintagma verbal como *chegou cedo*, que passa a ser *chegou muito cedo* ou *chegou cedo demais*. Como isto se materializa nas imagens, só os olhos do leitor podem explicitar.

Nas experiências realizadas, foi-nos possível verificar a captação das nuances descritivo-narrativas nos textos verbais produzidos pelos alunos nas classes experimentais. Tais textos seriam a tradução intersemiótica dos textos pictoriais em verbais. No livro *Semiótica & Ensino* (Simões, 2003), relatamos toda a experiência, apresentando os resultados obtidos e discutindo as estruturas produzidas pelos leitores-redatores, que atuavam como legendadores dos livros trabalhados.

Vejam-se alguns dos itens léxicos ativados pelo livro *Ida e Volta* (Machado, 1987): a) substantivos: *banheiro, banho, box, cortina, chuveiro, ralo, pegadas, pés, quarto, guarda-roupa, armário, roupas, fantasias, palhaço, menino, homem, pessoa, bola, sapato, bota, botina, esqui, raquete, cachecol, gravata, farda, super-homem, marinheiro, sala de jantar, cozinha, mesa, café da manhã, lanche, cadeira, toalha, pão, bolo, migalhas, pedaços, geléia, guardanapo, faca, bule, leiteira, colherzinha, sala de música, toca-discos, vitrola, gramofone, música, disco, dança, passos, roda, chapéu, boné, quepe, guarda-chuva, sombrinha, bengala, piso, varanda, grade,*

corrimão, fechadura, porta, planta, trepadeira, escada, degrau, saída, rua (etc.); b) alguns adjetivos: *azul, vermelho, verde, branco, amarelo, engraçado, molhado, suja, velha, nova* (etc.).

Cumpre lembrar que ao ativarem-se tais itens, o aluno era apresentado à forma gráfica para usá-la imediatamente. Assim saltava-se a etapa da silabação, e as formas eram aprendidas por inteiro, como desenho do que se diz. Esta proposta parte da premissa de que da mesma maneira que o sujeito pode distinguir figuras como *bola, sapato, casa*, poderá distinguir o desenho grafemático destas entidades. Isto porque os esquemas mentais ativados seriam os da área das imagens e não das aquisições verbais.

Considerando a seqüenciação dos quadros da história, também foi possível verificar a captação e a posterior representação verbal dos processos e das circunstâncias que envolviam a realização dos processos. Alguns dos processos ativados: *saiu, foi, andou, caminhou, molhou, sujou, entrou, tomou café, lanchou, comeu, bebeu, tocou, dançou, deu voltas, rodou, pegou, foi embora* (etc.). Alguns dos advérbios utilizados: *dentro, fora, em cima, embaixo, rápido, devagar*, (etc.).

Como se pode perceber, a iconicidade pictórica promove a iconicidade verbal. Os itens lexicais ativados (independentemente das classes gramaticais) redesenham a história com palavras, e a seqüenciação dos fatos e dos processos descritos-narrados atendem a proposta da seqüenciação dos quadros. Logo, vencida a barreira da letra por meio da idéia de desenho e minimizada a dificuldade do contar história por meio do redesenho do texto imagético por meio de palavras, promoveu-se a inclusão dos alunos da turma entre os ditos letrados. A classe com que trabalhamos, apresentava, no início do processo, uma larga defasagem quanto à faixa etária — alunos entre 09 e 15 anos — além de outras características problematizantes como: repetência e retenção na série. Ao final da experiência (que durou quatro meses) dotados da capacidade de ler e escrever, os alunos já eram pessoas mais felizes.

Entendemos com isso que não adianta submeter o aluno repetidas vezes a um mesmo método ou técnica que não promoveu sucesso. O que se tem de fazer é mudar a estratégia, ainda que os objetivos a atingir sejam os mesmos: *ler e escrever*.

Pudemos experimentar esta proposta metodológica em turma de língua espanhola (L2), e os resultados também foram os melhores. A aquisição de itens lexicais e de estruturas narrativo-descritivas realizou-se com a mesma desenvoltura e espontaneidade com que ocorria nas classes de língua portuguesa (L1).

Nossas pesquisas já se materializaram em inúmeras publicações entre artigos e livros. O último lançamento foi *Semiótica & ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação (2003)*, que contém não só nossa tese de doutoramento, mas dez anos a mais de estudos na direção da eficiência das aulas de português na formação do leitor/redator.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa*. Brasília Editora da UNB, 1999.

SIMÕES, Darcilia. “Semiótica, leitura e produção de textos: alternativas metodológicas”. Comunicação apresentada no XIX Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, no GT de Semiótica, UFAL, 2004a.

_____. “Semiótica, música e ensino do português”. Comunicação apresentada no 52º Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo, UNICAMP, 2004b.

SIMÕES, Darcilia e BONIN, Márcio. “Política e ensino do idioma: língua e inclusão social”. Comunicação apresentada no II Seminário de Educação: Memória(S), História(S) e Educação: Fios e Desafios na Formação de Professores – UERJ – FFP, 4 e 5/08/2004.

Nota:

Texto de comunicação apresentada no VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, UERJ, ago/2004.

A Iconicidade na Unidade Textual: uma Análise

*Darcília Simões & Vânia
Lucia R. Dutra*

INTRODUÇÃO

A participação do *Congresso Internacional Venezuelano de Semiótica* estimulou-nos a apresentação de um estudo que se vem desenvolvendo acerca da iconicidade textual relacionada aos mecanismos de coesão macro- e microestruturais apuráveis nos textos. No exercício da linguagem, como em outros domínios da experiência, o conceito de coesão é aplicado aos mecanismos utilizados para correlacionar os diversos segmentos de que se compõe uma determinada unidade. A seqüenciação é o aspecto da organização textual focalizado neste trabalho.

Elegemos a coesão seqüencial como objeto deste estudo, considerando que a produção textual, a despeito do sem-número de pesquisas desenvolvidas até então, continua oferecendo um espaço muito complexo a ser explorado, uma vez que o que se manifesta na superfície de um texto não é apenas a expressão de verdades consolidadas no léxico de uma língua, mas, sobretudo a representação de visões de mundo, crenças e valores que devem ser negociados pelos interlocutores no processo de produção de texto e leitura.

Levando-se em conta que tanto a leitura quanto a produção textual se dão a partir da ativação de mecanismos cognitivos que viabilizam o desenrolar de processos organizados de raciocínio, cumpre não perder de vista a intrínseca relação entre a tessitura textual e a concatenação das idéias. Os mecanismos de que se fala se fazem representar nos textos por meio de estruturas específicas que ativam esquemas cognitivos que acabam por gerar molduras semióticas gerenciadoras do processo de produção dos sentidos textuais.

O gênero textual eleito para objetivar este estudo é o jornalístico e está inserido na rubrica *Semiótica do Discurso*. A partir dessa definição de campo de observação, apresentaremos a seguir as matrizes teóricas que vêm norteando nossas análises. Devemos esclarecer, outrossim, que vimos tecendo um diálogo entre dados da *Linguística Textual* (Charolles, Koch, Marcuschi), da *Análise do Discurso* (Pêcheux,

Maingueneau, Geraldi) e da Semiótica (Peirce, Nöth, Santaella, Simões) uma vez que entendemos o texto como um produto que reflete a língua, seu uso e suas relações epistemológicas e socioculturais.

REFERENCIAL TEÓRICO INICIAL

Segundo Marcuschi (in Dionísio *et al* 2002: 23), os tipos textuais se constituem de seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados; Koch (1992: 49) define a coesão seqüencial como constituída por mecanismos lingüísticos que geram relações sintático-semânticas e pragmáticas à medida que fazem o texto progredir. Do ponto de vista semiótico, entendemos que a coesão seqüencial é uma formação icônica por meio da qual o leitor poderia recuperar intenções enunciativas que se materializam no texto, sobretudo por meio das opções lexicais e gramaticais do autor. A seleção lexical é a escolha do vocabulário mais apropriado à expressão das idéias a serem veiculadas; a seleção gramatical aqui privilegiada examina as formas lingüísticas que auxiliarão a construção dos processos sintáticos com que se estrutura o texto.

Koch (op. cit.) propõe o desdobramento da seqüenciação em frástica e parafrástica. Esta como sendo uma progressão lenta, arrastada, monótona; enquanto aquela se mostra dinâmica, uma vez que se materializa por meio de encadeamentos com recursos variados que garantem o fluxo informacional. Neste trabalho, centraremos nossa atenção na seqüenciação frástica, uma vez que, por aplicar-se em texto jornalístico, acreditamos que este tipo textual requeira uma estruturação lingüística habilidosa, por um lado, para prender a atenção do leitor; por outro, para garantir a veiculação da mensagem básica do texto. Para viabilizar isto, o autor do texto jornalístico se vê obrigado a prever a competência do seu provável leitor para que este seja capaz de ler e compreender o texto produzido (cf. Maingueneau, 2001: 47). Da previsão da competência do leitor emergem compromissos de seleção de modelos que facilitem ou não a descoberta das pistas de leitura que, no caso da coesão seqüencial frástica, revelam-se nas marcas lingüísticas que atuam na manutenção temática do texto, que o fazem progredir com o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre seus segmentos, e que promovem os encadeamentos lógicos formuladores de noções tais como: implicação, conclusão, localização temporal, oposição ou contraste, justificativa ou explicação, especificação ou exemplificação, alternativa, etc.

A análise desse tipo de marcação se impõe em função de nosso compromisso com o ensino da língua que, por sua vez, requer a assimilação de suas formas e valores para que a estruturação textual se torne possível da mesma forma que a interpretação de um texto estruturado seja viável.

Geraldi (1997: 167) assevera que o texto *se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história*. Logo, a atividade de leitura é uma co-produção textual que precisa ser negociada entre os “parceiros” (autor/enunciador e leitor/enunciatário/co-autor). Tal negociação é deflagrada pelas marcações lingüístico-icônicas que se apresentam ao leitor como elementos mapeadores do texto, uma vez que revelam a organização das microestruturas que se combinam e constroem o tecido textual; ao mesmo tempo que ativariam esquemas mentais indispensáveis à captação dos possíveis referenciais do enunciador, associando-os (ou não) aos referenciais do leitor, construindo o que se costuma denominar como *conhecimento compartilhado (conjunto de proposições – memória semântica - que são aceitas tanto por falante quanto por ouvinte* [cf. Moura, 2000:17 e Bonini, 2002: 35]).

O ROTEIRO DESTE ESTUDO

Partindo da análise de uma crônica veiculada em jornal de grande circulação no Brasil, pretende-se discutir alguns conceitos fundamentais: a) a leitura como produção de sentidos e os vários níveis em que a interação pode ocorrer; b) os conhecimentos prévios de mundo e histórico-social necessários para se resgatar o sentido do texto (diferentes leituras, partindo da mesma unidade semântica); c) as pistas lingüísticas existentes (ícones e índices) que levam o leitor às diferentes leituras, sem que se deixe de considerar a unidade semântica coesa e coerente: o co-texto.

Ao analisar-se a leitura como produção de sentidos (atividade interacional) e os vários níveis em que a interação pode ocorrer, impõe-se a dimensão semiótica como referência estratégica para abordagem do signo-texto. Nesta perspectiva, a leitura é uma semiose (ou processo de geração de sentido) que se desenrola em meio a influências intra-, inter- e extratextual. As influências intratextuais são as inscritas no tecido textual propriamente dito, na sua superfície sensível; as intertextuais emergem das relações

temático-ideológicas provocadas pelo texto; e as extratextuais são as que decorrem da intervenção do leitor. No presente estudo, ao elegerem-se os marcadores da coesão seqüencial frástica, operaremos com as influências intra e intertextuais apenas, ou seja, discutiremos os objetos lingüísticos (palavras, expressões e mecanismos) responsáveis pela progressão textual e bastante significantes a ponto de tornarem-se ícones ou índices condutores da leitura.

Na consideração dos conhecimentos prévios de mundo e histórico-social necessários para se resgatar o sentido do texto (diferentes leituras, partindo da mesma unidade semântica), vimos tentando demonstrar que a identificação de ícones e índices na superfície dos textos depende não só do repertório do leitor, mas também de seu conhecimento enciclopédico. As trocas significantes realizadas durante a leitura dependem da capacidade do leitor de realizar inferências (sejam por *pressuposição*, *acarretamento*, *implicatura*) ou mesmo identificar a *vagueza* de certas estruturas. A *inferência* é uma operação intelectual por meio da qual se afirma a verdade de uma proposição em decorrência de sua ligação com outras já reconhecidas como verdadeiras. Essa operação, quando realizada com base em proposição de cujo valor de verdade depende a verdade ou falsidade de outra proposição, denomina-se *pressuposição*. Trata-se aqui da inferência de natureza lingüística, cujo valor de verdade assenta-se na significação das palavras que a constituem. Dela decorre a memória semântica.

Quando a base da inferência é pragmática, ou seja, não depende de conhecimento lexical, mas vivencial, denominamo-la *implicatura*. Esses conteúdos pragmático-discursivos são evocados em função de entendermos o texto como suporte para práticas discursivas. Assim, não é possível praticar uma análise de textos suficientemente convincente sem que se lance mão de recursos pragmático-discursivos que envolvem tanto a produção textual quanto a leitura. Se explicamos a produção de textos e a leitura como práticas interacionais, cumpre observar as suas condições de produção que, em última análise, são chaves de decifração das marcas lingüísticas apuráveis no texto-objeto. Nesse nível, a análise se desenrola com base nas relações contextuais e co-textuais, uma vez que não se pode perder a dimensão sígnica do texto: algo que está no lugar de algo que ali não está, representando sentidos emitidos por alguém (autor) e que devem ser, na medida do possível, capturados por outrem (leitor/co-autor).

Quanto às pistas lingüísticas existentes (ícones e índices) na superfície textual e que levam o leitor às diferentes leituras, em se tratando de seqüenciação frástica, observar-se-á que a concatenação de idéias num texto não depende exclusivamente da seleção lexical e dos conectores gramaticais (conjunções, preposições, pronomes relativos, advérbios, etc.), mas também dos processos e mecanismos sintáticos por meio do que se elaboram as frases. No entanto, na análise de textos escolares, a seleção dos conectores tem-se mostrado como relevante problema, uma vez que a falta de habilidade na escolha resulta em deformação da relação sintático-semântica pretendida. Além das dificuldades emergentes do escasso repertório do leitor aliado a um conhecimento enciclopédico irrisório, a falta de convívio com o texto escrito alimenta a dificuldade do leitor em lidar com os objetos lingüísticos, por conseguinte, a dificuldade de identificar as marcações da coesão seqüencial frástica. Por isso, optamos por comentar os elementos no nível lingüístico em função de sua materialidade, portanto, de seu potencial imagético.

Nosso objetivo é analisar o *texto-corpus* e nele apontar os marcadores lingüísticos responsáveis pela produção da coesão seqüencial frástica, classificando-os em seguida, segundo o seu potencial icônico, como índices ou ícones perceptíveis na superfície textual, a partir dos quais o leitor possa capturar a mensagem básica veiculada pelo texto.

Por fim, esta análise poderá contribuir para algumas reflexões específicas acerca das abordagens que vêm sendo adotadas para o ensino de língua materna no Brasil.

SEQÜENCIAÇÃO FRÁSTICA

O texto-corpus.

Quinta-feira, 31 de outubro de 2002

O GLOBO

CADERNO OPINIÃO
L. F. VERÍSSIMO

O SUPERVILÃO

Lula é o super-herói do momento, e toda história de super-herói requer um supervilão. Vai ser Super-Lula contra quem?

Tem o Fantasma da Fome, o Flagelo da Miséria, o terrível Desemprego, o Reação ou Direita Ressentida, o Estruturas Viciadas - todos vilões temíveis que darão muito trabalho ao nosso herói. Pode-se imaginar suas caracterizações extravagantes e os truques desprezíveis que usarão. E desejar que não sejam parecidos com os pitorescos arquiinimigos do Batman, aqueles que o Batman derrota, derrota e sempre voltam.

Mas nenhum deles é o grande vilão. Nenhum deles tem os poderes que tem o grande vilão. Alguns são até meros capangas do grande vilão. O nome do grande vilão é... Superávit Primário!

Não é fácil imaginar a figura. O Fantasma da Fome usaria preto e teria uma caveira no peito. O Estruturas Viciadas seria uma espécie de gigantesco monstro do dr. Frankenstein, feito de engrenagens e esquemas acumulados durante anos.

Mas como seria uma personalização do Superávit Primário? Como visualizá-lo, e, sem visualizá-lo, como bater nele? E, sem ter no que bater - já que o Superávit Primário é feito de promessas e números, nada muito soqueável - como derrotá-lo?

O pior é que, além de não ser nada, ainda é um nada disfarçado. O Superávit Primário, quando não está roubando a pensão de velhinhas ou tirando a comida da boca de crianças, passa por bom. Passa por respeitável, por recomendável, por sensato. É um membro exemplar da comunidade, alguém que qualquer pessoa de bem não deveria hesitar em adotar, ou ter como genro, pois representa comedimento, responsabilidade fiscal, boas maneiras, higiene, bom caráter. Como lutar contra uma abstração que simboliza a virtude na sua forma mais etérea, que é a virtude contábil? Super-Lula não sabe que forma tem o Superávit Primário, pois até o tamanho dele é o FMI quem determina qual é ou deve ser. Como derrotá-lo? A aventura começa no próximo janeiro.

A seguir, diagramação original do texto.

Quinta-feira, 31 de outubro de 2002

OPINIÃO

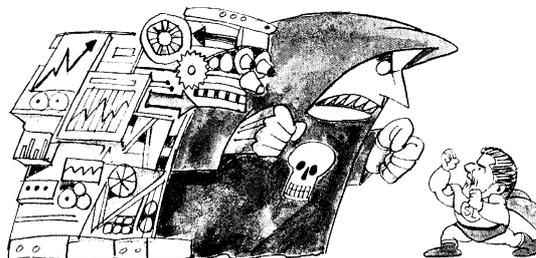
VERÍSSIMO

O supervilão

Lula é o super-herói do momento, e toda história de super-herói requer um supervilão. Vai ser Super-Lula contra quem?

Tem o Fantasma da Fome, o Flagelo da Miséria, o terrível Desemprego, o Reação ou Direita Ressentida, o Estruturas Viciadas - todos vilões terríveis que darão muito trabalho ao nosso herói. Pode-se imaginar suas caracterizações extravagantes e os truques desprezíveis que usarão. E desejar que não sejam parecidos com os pitorescos arquiinimigos do Batman, aqueles que o Batman derrota, derrota e sempre voltam.

Mas nenhum deles é o grande vilão. Nenhum deles tem os poderes que tem o grande vilão. Alguns são até meros capangas do grande vilão.



O nome do grande vilão é... Superávit Primário!

Não é fácil imaginar a figura. O Fantasma da Fome usaria preto e teria uma caveira no peito. O Estruturas Viciadas seria uma espécie de gigantesco monstro do dr. Frankenstein, feito de engrenagens e esquemas acumulados durante anos.

Mas como seria uma personalização do Superávit Primário? Como visualizá-lo, e sem visualizá-lo, como bater nele? E sem ter no que bater - já que o Superávit Primário é feito de promessas e números, nada muito soqueável - como derrotá-lo?

O pior é que, além de não ser nada, ainda é um nada disfarçado. O Superávit

Primário, quando não está roubando a pensão de velhinhas ou tirando a comida da boca de crianças, passa por bom. Passa por respeitável, por recomendável, por sensato. É um membro exemplar da comunidade: alguém que qualquer pessoa de bem não deveria hesitar em adotar, ou ter como genro. pois representa comedimento, responsabilidade fiscal, boas maneiras, higiene, bom caráter. Como lutar contra Lima abstração que simboliza a virtude na sua forma mais etérea. que é a virtude contábil! Super-Lula não sabe que forma tem o Superávit Primário. pois até o tamanho dele é o FMI quem determina qual é ou eleve ser. Como derrotá-lo?

A aventura começa no próximo ja-neiro.

I- PROCEDIMENTOS DE MANUTENÇÃO TEMÁTICA

No texto de Veríssimo ora analisado, percebem-se pelo menos duas isotopias desencadeadoras de leituras diferentes.

A primeira direciona a leitura para o universo dos super-heróis e supervilões das histórias infantis, e é desencadeada pelo uso de termos pertencentes a esse campo lexical, quais sejam: *super-herói, supervilão, Super-Lula, vilões terríveis, herói, caracterizações extravagantes, truques desprezíveis, arquiinimigos, Batman, derrota, grande vilão, poderes, capangas, uma caveira no peito, gigantesco monstro do dr. Frankenstein, bater, soqueável, derrotá-lo, disfarçado, roubando, tirando, aventura.*

Através desses termos, um esquema cognitivo (*frame*) é ativado na memória do leitor, fazendo com que outros elementos do texto, que normalmente não seriam associados a esse campo semântico, sejam interpretados dentro do mesmo esquema: *Flagelo da Miséria, Desemprego, Reação ou Direita Ressentida, Estruturas Viciadas, Superávit Primário, engrenagens e esquemas acumulados durante anos, promessas e números, roubando a pensão de velhinhas, tirando a comida da boca de crianças, comedimento, responsabilidade fiscal, virtude contábil, FMI.*

Essas marcas lingüísticas, por sua vez, desenham a segunda isotopia, desencadeada por esses verdadeiros ícones, que evocam uma outra realidade textual: a situação político-econômica em que se encontra o Brasil e a esperança depositada no futuro Presidente depois das eleições presidenciais de outubro de 2002, em que se elegeu um trabalhador (sindicalista) pela primeira vez na história do país. Esses ícones são termos inicialmente não associados e não associáveis ao campo semântico das superaventuras e dos super-heróis.

Contando com o conhecimento de mundo do leitor, o autor busca com ele interagir nas duas possibilidades de leitura que se colocam para o texto, sendo a segunda (opinião sobre o panorama político - verdadeiro objetivo para a escrita) suscitada pela primeira (superaventura – referência estratégica para a abordagem do tema principal) a uma certa altura do desenvolvimento do texto.

No primeiro caso (primeira isotopia), a leitura resgata da infância dados relacionados a superaventuras, que farão com que não se tenha dificuldades para perceber a personificação de elementos negativos da economia e da política do país, transformando-os em *vilões temíveis (Fantasma da Fome, Flagelo da Miséria, Desemprego, Reação ou Direita Ressentida, Estruturas Viciadas, Superávit Primário)*. Todos eles, à semelhança do que acontece nas histórias de super-heróis infantis, trabalhando para o mal e relacionados, no texto, a termos que indicam esse universo: *caracterizações extravagantes, truques desprezíveis, capangas, uma caveira no peito, gigantesco monstro do dr. Frankenstein*. Entretanto, nenhum desses vilões se aproxima do que é, na opinião do autor e para a qual ele busca a adesão do leitor, *o grande vilão: o Superávit Primário.*

Desde o início do texto, já se apresentavam alguns vocábulos – pistas lingüísticas - que sinalizavam a segunda isotopia (leitura política do texto). A começar pelo próprio nome do super-herói: *Lula*, o Presidente recém-eleito. Porém, é quando surge, no texto, a caracterização do *grande vilão* (6º parágrafo) que a segunda leitura começa a emergir de fato. O leitor passa a identificar os termos desencadeadores do primeiro plano de leitura como ícones deflagradores do segundo. É a inferência, nesse caso, de base pragmática, sendo suscitada pelo conhecimento vivencial do leitor - e com a qual o autor contava (implicatura).

II- PROGRESSÃO TEMÁTICA

Na seqüenciação do texto, percebe-se como a segunda leitura é provocada pela primeira. O tema avança e se desdobra. Na perspectiva contextual, o tema (bloco comunicativo que caracteriza superaventuras de heróis e vilões) articula-se ao rema (bloco comunicativo que caracteriza a situação político-econômica do Brasil), que seria a informação nova, o cerne da contribuição do autor em relação aos debates que estão acontecendo em sociedade) – não se pode perder de vista que o texto objeto de nossa análise é um texto jornalístico, publicado no Caderno Opinião.

É com o paralelo que se traça entre o *grande vilão das histórias infantis* e o *grande vilão da economia* que a segunda isotopia passa a se sobrepor à primeira. Assim como o grande vilão das histórias - muitas vezes misterioso, indecifrável, por isso mesmo difícil de derrotar -, o vilão da economia é também um desconhecido, uma *abstração*, um *nada* nas palavras de Veríssimo, um *nada disfarçado*, o que é ainda pior.

A palavra *nada* nos remete, no segundo plano de leitura, à situação de um superávit que de fato não existe. *Nada disfarçado* sugere que o que se considera superávit é, na verdade, um montante constituído por verbas advindas de outros setores da economia. Por isso, enquanto vilão (numa e noutra isotopia), ele *está roubando a pensão de velhinhas ou tirando a comida da boca de crianças*.

Disfarçado, porém, passa por *bom, respeitável, recomendável, sensato*. É o pior dos inimigos, pois se traveste de *membro exemplar da comunidade* e não se dá a conhecer. Eis, então, a crítica maior do texto: como lutar contra e derrotar uma estrutura abstrata, tida como respeitável e que não se sabe de fato a forma que tem, *pois até o tamanho dele é o FMI quem determina qual é ou deve ser*. É a intervenção direta

de organismos internacionais na economia brasileira, contra a qual o partido do Presidente eleito sempre se manifestou.

Ao final do texto, o autor promove a confluência dos dois planos de leitura com a simples menção da palavra *aventura* associada a *janeiro*. Em janeiro, o novo Presidente (*super-herói*) assumirá a direção do país e terá pela frente o Superávit Primário, *grande vilão* da economia brasileira.

III - ENCADEAMENTO

O uso dos mecanismos coesivos facilitam a compreensão do texto e, portanto, a construção de sua coerência pelos leitores. Quando empregados fora de sua especificidade semântica e funcional, os elementos lingüísticos responsáveis pelo encadeamento no texto podem dificultar o cálculo de seu sentido, mesmo quando se trata de um texto basicamente informativo, sem as características de conotação que o texto ora analisado apresenta. Há, na Língua Portuguesa, “formas que apenas efetuam encadeamentos (os conectores propriamente ditos) e outras que operam, ao mesmo tempo, remissão (ou referência) e encadeamento”.(Koch, 1992: 70).

Assim, o encadeamento (processo pelo qual relações semânticas e/ou discursivas são estabelecidas entre orações, enunciados ou seqüências maiores do texto) pode ser construído por conexão ou por justaposição.

1- JUSTAPOSIÇÃO

No caso da justaposição, o encadeamento dos enunciados do texto pode se dar com ou sem o emprego de elementos lingüísticos. Quando da inexistência de tais elementos, cabe ao leitor estabelecer as relações semânticas e/ou discursivas suscitadas pelo sentido do texto, construindo sua coerência. No texto de Veríssimo, pode-se perceber esse fenômeno no quinto parágrafo, que não apresenta elemento de ligação entre os períodos que o compõem, nem em relação ao parágrafo que o antecede, sendo o lugar do conector marcado por sinais de pontuação:

Não é fácil imaginar a figura. O Fantasma da Fome usaria preto e teria uma caveira no peito. O Estruturas Viciadas seria uma espécie de gigantesco monstro do dr. Frankenstein, feito de engrenagens e esquemas acumulados durante anos.

No caso da justaposição através do emprego de elementos lingüísticos, estabelece-se um seqüenciamento coesivo, interferindo diretamente na construção do sentido do texto. Essas formas operam remissões, retomando referentes do texto que se tornam suportes para novos comentários. No texto analisado, pode-se perceber o fenômeno no início do 6º parágrafo, em que o MAS assinala a mudança na focalização do que vinha sendo enumerado:

Não é fácil imaginar a figura. O Fantasma da Fome usaria preto e teria uma caveira no peito. O Estruturas Viciadas seria uma espécie de gigantesco monstro do dr. Frankenstein, feito de engrenagens e esquemas acumulados durante anos. Mas como seria uma personalização do Superávit Primário? Como visualizá-lo, e, sem visualizá-lo, como bater nele? E, sem ter no que bater - já que o Superávit Primário é feito de promessas e números, nada muito soqueável - como derrotá-lo?

No 5º parágrafo, o autor começa por comentar que não é fácil imaginar a aparência do Superávit Primário. Muda, entretanto, o foco de sua análise, passando a descrever outros vilões. No início do 6º parágrafo, ele retoma o referente (Superávit Primário), dirigindo mais uma vez sua focalização para ele.

2 - CONEXÃO

Na conexão, o encadeamento dos enunciados se dá por meio de conectores interfrásticos. São as conjunções, advérbios sentenciais e outras palavras ou expressões de ligação que estabelecem relações lógico-semânticas ou pragmático-discursivas entre as orações, enunciados ou partes do texto.

- Relações lógico-semânticas

No texto objeto de análise, apresentam-se dois tipos de relações lógico-semânticas: disjunção e temporalidade.

No primeiro caso (disjunção), o autor emprega, no sétimo parágrafo, por duas vezes, o conectivo OU com valor inclusivo (um ou outro, possivelmente ambos).

...alguém que qualquer pessoa de bem não deveria hesitar em adotar,
ou ter como genro...

No segundo (temporalidade), também no sétimo parágrafo, o advérbio QUANDO conecta duas orações, relacionando-as no tempo denotando simultaneidade.

O Superávit Primário, quando não está roubando a pensão de velhinhas ou tirando a comida da boca de crianças, passa por bom.

- Relações pragmático-discursivas

Quanto às relações pragmático-discursivas, prevalecem, no texto de Veríssimo, conectores de conjunção, além de aparecerem também conectores de contrajunção, explicação e comparação.

Dentre os conectores de conjunção, há a predominância do E ligando enunciados que convergem para uma mesma conclusão. Esse conector aparece oito vezes no decorrer do texto. Na verdade, há nove desses elementos, mas um deles assume, no contexto em que aparece, uma especificidade semântica diferente, a qual nos reportaremos mais adiante.

Lula é o super-herói do momento, e toda história de super-herói requer um supervilão.

Além do E, Veríssimo utiliza outros dois operadores discursivos que, combinados, reforçam a idéia da conjunção de argumentos apontando para uma mesma conclusão: são o ALÉM DE e o AINDA (sétimo parágrafo).

...além de não ser nada, ainda é um nada disfarçado.

Os conectores de contrajunção referidos são o E (final do segundo parágrafo) e o MAS (terceiro parágrafo). Ambos veiculam a idéia da contraposição de enunciados de orientações argumentativas diferentes. Prevalece, nesses casos, vale dizer, a orientação argumentativa do enunciado introduzido pelo operador.

...aqueles que o Batman derrota, derrota e sempre voltam. Mas nenhum deles é o grande vilão.

O E aqui empregado por Veríssimo assume a função de um conector de contrajunção. Em português, essa conjunção pode assumir valores diferentes, de acordo com o contexto em que se apresenta. Esse fato, como não poderia deixar de ser, traz implicações para a leitura do texto. O leitor terá de se esforçar um pouco mais para extrair o sentido do texto, uma vez que a relação construída entre os enunciados não está claramente expressa no conector.

A relação de explicação torna-se clara no texto quando o autor emprega, por duas vezes, o conector POIS (sétimo parágrafo). Esse elemento lingüístico encadeia dois

enunciados, sendo que o segundo funciona como uma justificativa ou explicação para o primeiro.

Super-Lula não sabe que forma tem o Superávit Primário, pois até o tamanho dele é o FMI quem determina...

Quanto à relação de comparação, pode-se dizer que ela tem um caráter eminentemente argumentativo. No texto de Veríssimo, a comparação é construída tendo em vista determinada conclusão a favor da qual se pretende argumentar.

O pior é que, além de não ser nada, ainda é um nada disfarçado.

O operador argumentativo O PIOR É QUE, além de funcionar como elo de ligação com o que acaba de ser dito no parágrafo anterior, ainda estabelece um juízo de valor, estabelecendo entre o que fora dito e o que ainda será dito uma comparação. E é a favor do segundo elemento dessa comparação que os argumentos seguintes são estruturados.

Como se pode verificar pela análise do texto-*corpus*, a questão da coesão seqüencial é bastante complexa, mas um campo profícuo para os estudiosos que se dedicam à construção do texto do ponto de vista da sua estruturação gramatical aliada ao(s) sentido(s) que essa construção pode suscitar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- DIONÍSIO, Ângela, A.R. MACHADO & M. A. BEZERRA (org.) *Gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- HENRIQUES, Cláudio Cezar & M. T. G. PEREIRA (org.) *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, Ingedore V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Coesão textual*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- MAINGUENAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOURA, Heronides Maurílio de Melo. *Significação e Contexto. Uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis/SC: Insular, 2000.
- BONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição*. Florianópolis/SC: insular, 2002.
- SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento. Sonora, visual e verbal*. São Paulo: FAPESP/Iluminuras. 2001.

SIMÕES, Darcilia. “De quando a escolha das palavras é novelo no labirinto do texto”. Palestra no VI Seminário de Língua Portuguesa: Leituras e Leitores. Publicação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2002. [p. 26-39] Disponível em <http://www.darcilia.simo.es.com/textos.htm>

Nota:

Comunicação apresentada no III Congresso Internacional Venezuelano de Semiótica, Maracaibo, 2002.

A Iconicidade, a Leitura e o Projeto do Texto

Darcília Simões & Vânia
Lucia R. Dutra¹³

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva divulgar nossa proposta de interpretação de textos subsidiada pela *teoria da iconicidade* (Sebeok, 1979) associada à *teoria dos espaços mentais* (Chiavegatto, 1999) e destinada ao aperfeiçoamento dos processos de leitura e produção textual.

Reconhecendo que a leitura de textos procede de uma negociação entre imagens mentais construídas por um enunciador e reconstruídas por um co-enunciador (leitor ou intérprete), que tais imagens são traduzidas em signos verbais e não-verbais combinados na folha de papel (no caso do texto escrito) e que tanto a enunciação quanto a co-enunciação refletem mundos particulares mediados (no caso) pelo código verbal, entendemos que a *plasticidade* textual é referência de *iconicidade* e pode funcionar como base para a condução do intérprete à mensagem básica inscrita no texto.

Quando se trata de texto referencial, espera-se que a iconicidade se assente sobre a capacidade do enunciador relacionada ao domínio do código. Isto porque, dessa competência resulta a produção de um objeto-texto de alta legibilidade, embora não deixe de estar impregnado da subjetividade do enunciador. Os elementos subjetivos serão tanto mais neutralizados quanto maior for a habilidade do redator na utilização dos recursos do código lingüístico, sem nos esquecermos de que também a diagramação é material significativo e compõe a plasticidade na superfície textual. No entanto, quanto se trata do texto literário, além do domínio do código, requer-se do leitor um domínio enciclopédico e vivencial que lhe sirva de moldura para a realização da semiose (geração de significações). Entendemos assim a iconicidade e, por conseguinte, a plasticidade, como suporte para a construção do sentido textual, em nível de absorção do texto pelos canais sensoriais, numa primeira instância.

SOBRE ICONICIDADE E PLASTICIDADE

Fica claro que nossa abordagem considera o texto um objeto visual e, por isso, a iconicidade, fundada na plasticidade, ganha relevância.

Segundo Simões (1994), *plasticidade* é a propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis por efeito de uma força exterior, a partir do que a imagem pode ser gravada na mente do observador mesmo em ausência. E mais: a plasticidade torna possível modelizarem-se seres imaginários — os que não têm referente material, objetivo — por meio de imagens.

No caso da produção verbal escrita, o código lingüístico é uma das forças exteriores que constrói a plasticidade textual. Esta, por sua vez, pode conter elementos de natureza diferente, uma vez que, por extensão e conseqüência, o material sonoro de que se reveste o texto também pode gerar uma outra espécie de iconicidade: a acústica. Ousamos estender a iconicidade para o plano dos sons (até para recuperar a noção saussuriana da imagem acústica dos signos). Apoiamo-nos em Morris (1946: 243) que incluiu os fenômenos intersensoriais, como a sinestesia, entre sons e visuais impressões. Por sua vez, a imagem mental apontada por Saussure (1974) é associável à que se refere Calvino ao falar da tela mental em que se projetam as imagens decorrentes das sensações/impressões produzidas pelo texto sobre o leitor, durante o processo da leitura.

Observe-se o excerto:

Segundo Calvino, ‘ao lermos um texto escrito sobre uma página, somos levados a visualizar aspectos, detalhes que assomam das palavras e configuram nosso cinema mental’, fruto da nossa imaginação, que nunca cessa de ‘projetar imagens em nossa tela interior’. Por outro lado, também enfatiza o processo inverso, em que ‘os olhos da imaginação’ vêem o que a palavra ainda não expressou: desde visões e vislumbres de santos e filósofos até imagens vista mentalmente por pintores e cineastas posteriormente configuradas nas telas (Apud Martins, 1991: 95-96).

Nesse fragmento, verifica-se a menção indireta à subjetividade por intermédio do trabalho da imaginação. Esta opera estimulada pelo elemento objetivo (no caso, a imagem-texto), mas substanciada pelos elementos subjetivos relacionados ao sujeito-leitor. Esta subjetividade será tanto mais regulada (ou controlada) quanto mais bem

¹³ Darcilia Simões é doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994) e docente do Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras da UERJ. Vânia Lúcia R. Dutra é professora-assistente de

tramada esteja a superfície textual. Em outras palavras: a astúcia e a perícia do enunciador na representação verbo-visual de suas idéias funcionarão (ou não) como elementos diretores das estratégias de leitura. Quando a malha sígnica é construída decididamente com a meta de conduzir o leitor a um sentido xis, o produtor do texto terá o cuidado de selecionar as palavras com apuro e combiná-las sintaticamente, protegendo o leitor das ambigüidades, dos equívocos, das plurissignificações. O contrário disto se nota quando o texto é produzido com a intenção de despistar o leitor ou mesmo de desorientá-lo em relação a determinada idéia, determinada informação, determinado conteúdo.

A iconicidade pode ser, portanto, utilizada tanto como signo orientador quanto como signo desorientador, dependendo das intenções do produtor do texto. Na condição de orientador, será a iconicidade responsável por uma clareza imagética direcionada à univocidade do texto. Ao contrário, quando se propõe desorientar, a iconicidade conduzirá ao equívoco (no mínimo, à ambigüidade), fazendo com que o leitor ora pense haver descoberto um sentido para o objeto-texto, ora entre em conflito ante a possibilidade de mais de uma interpretação para o texto, ou parte dele, construindo-se assim uma imagem embaçada do possível sentido.

A iconicidade, no processo da leitura e da redação, a nosso ver, pode manifestar-se de dupla forma: a) como *alta iconicidade* – qualidade por meio da qual o texto orienta o leitor à produção de sentido em função da apresentação estratégica de pistas de leitura; b) como *baixa iconicidade* – qualidade por meio da qual o texto se torna opaco, porque não oferece pistas suficientes ou eficientes para o desenrolar da leitura. Convém esclarecer que a alta iconicidade tanto se presta à construção da eficácia quanto à da falácia textual. Nesta o leitor é driblado pelas pistas do texto; naquela, o leitor é conduzido por elas.

IMAGEM DO TEXTO E ESPAÇOS MENTAIS

Concebemos com Chiavegatto (1999: 312) *espaços mentais* como construções mentais ligadas (ou decorrentes dos) aos processos de inferenciação que emergem na mente a partir de formas lingüísticas denominadas *introdutores* ou *construtores*

espaciais. Estas são pequenas formas lingüísticas que, uma vez inseridas em algum ponto do discurso, estimulam *espaços mentais* ou *novos contextos* de referência que, a seu turno, dão suporte à construção da significância no texto. Os introdutores são, portanto, integrantes da iconicidade que realizam a coesão textual (mecanismo de articulação das idéias na superfície do texto) e “localizam” enunciador e co-enunciador em relação com as informações negociadas, favorecendo a produção da coerência semântico-pragmática do texto (relação entre o conteúdo enunciado e as condições de produção textual), ou seja, a produção de sentido.

Assim sendo, os introdutores espaciais seriam os elementos responsáveis pela ativação dos esquemas de referência, a partir dos quais o texto se inclui numa moldura cognitiva capaz de orientar a interpretação dos signos textuais e a conseqüente construção de sentido. Admitindo o pressuposto de que a referência constitui uma atividade discursiva (Koch, 2002: 79), concluímos que a ativação de esquemas é uma atividade semiótica que será tanto mais eficiente quanto mais bem traçado seja o guia-mapa textual. Isto porque a iconicidade em sua dimensão plástica (visual, sensível) pode conduzir o leitor pelas trilhas do texto, demonstrando para o leitor que o objeto em leitura (o texto) é resultado de um processo articulado de operações léxico-semântico-sintáticas que acabam por refletir certa forma de ver e representar o mundo.

Vejamos o que diz Chiavegatto (2002: 171):

Ao efetivarmos uma interpretação, representamos uma entre as possibilidades interpretantes da forma. As múltiplas interpretações, que podem ser geradas a partir da mesma construção, são as mais nítidas evidências de que os significados não são coisas ou patrimônio das formas, mas construções efetivadas na mente dos sujeitos, a partir de pistas que a organização das formas lhes fornecem.

Logo, a organização das formas de que fala Chiavegatto é nada menos que a iconicidade textual, ou seja, a qualidade de produzir uma imagem na mente do leitor, a partir da qual a semiose textual (produção da significação e do sentido) seja efetivada.

O PROJETO DO TEXTO

Observados os conceitos operacionais de iconicidade (visual e sonora), plasticidade imagética, espaços mentais, coesão e coerência, cumpre então tratar do *projeto de texto*. Situamos este artigo na subárea da Semiótica do Discurso Jornalístico e, por isso, o projeto de texto ganha relevo especial, uma vez que tal modalidade textual

destina-se, em princípio, à informação do leitor. Assim sendo, tem-se como idéia inicial a imagem de um texto de *alta iconicidade*, construído à maneira de um *guia-mapa* (Simões, 1999) que permita ao leitor percorrer a superfície textual sem maiores sacrifícios até atingir a meta de desvelamento e produção do sentido.

Repetir-se, algumas vezes é necessário:

Do ponto de vista da semiótica da recepção (*intentio lectoris*) (Eco: 1995), tem-se que o ato de leitura implica a construção (ou desconstrução) do texto. No entanto, afastando-nos de qualquer pretensa ingenuidade, verifica-se que um texto funciona, em última análise, como um **guia-mapa** da interpretação esperada para o mesmo. Portanto, os limites da interpretação já estariam balizados no esquema estruturador do texto.

Além disso, dependendo dos sinais utilizados, a participação do leitor já estaria previamente controlada. (Simões, 1999:51) [grifamos]

Nesta ótica, concebe-se o projeto de texto como sendo a organização de um esqueleto textual que sustentará toda a composição sígnica verbal e não-verbal que materializará a informação por meio da representação lingüística das noções a serem veiculadas. Fala-se em composição verbal e não-verbal pelo fato de um texto jornalístico ser constituído também de formato específico, uma vez que está condicionado a um espaço físico especial e específico que lhe sediará no suporte (jornal). Assim sendo, desde a definição da chamada até a seleção do olho (ou janela) do texto, há toda uma predeterminação de espaços e formas que deverão constituir a materialidade do texto e funcionar como pistas de leitura.

Observe-se o excerto a seguir:

O leitor está inserido num contexto que lhe oferece elementos elucidativos ou mesmo complicadores para a sua leitura, pois o homem interage com o mundo, reforma-o e renova-se a cada instante vivido. Logo: seu repertório de decifração - que é então individual e coletivo a um só tempo - o referencial imediato para suas leituras, somar-se-á com o de seus pares, compondo, assim, o interpretante coletivo (...) - ou senso comum. (...)

Além disso, cumpre observar que o leitor deverá utilizar as pistas que o próprio discurso oferece mais a sua experiência pessoal para, através de uma cognição complexa, efetuar o desvelamento do significado. (Simões, 1995: 11)¹⁴

¹⁴ No excerto, Simões refere-se a *discurso* como sinônimo de *texto*, uma vez que o artigo é recorte de uma pesquisa sobre leitura do texto não-verbal como deflagrador da produção verbal escrita. Nos textos atuais, a autora já demarca espaços diferenciados para tais termos.

Segundo o trecho transcrito, o próprio leitor já traz consigo um inventário de dados que podem ajudá-lo ou atrapalhá-lo no processo de leitura, pois, a produção de sentido nasce de um diálogo de experiências vivenciais mediadas pelo texto. Conhecedor desses fatos, o produtor do texto jornalístico deverá imbuir-se do compromisso de projetar um texto linear, com o máximo de transparência, em que as dificuldades reduzam-se ao desconhecimento vocabular que, em última instância, seria reflexo da falta de cultura geral, já que nosso mundo é do tamanho de nosso repertório¹⁵.

No projeto que fizemos para este artigo, fizemos mais um recorte que é a escolha do texto jornalístico produzido com rigor literário, artístico. A partir dessa segunda escolha, o projeto de texto se complica. Isto porque o texto literário se afasta da pretensão de máxima transparência, apesar de assentar-se na qualidade de alta iconicidade. Logo, o projeto do texto literário jornalístico não é simples. Veja-se que se tem de combinar relativa transparência com alta iconicidade, o que parece um paradoxo. No entanto, é tarefa agradável por ser desafiadora. O texto a ser produzido deverá apresentar uma estruturação que mantenha sob controle a atenção do leitor (co-enunciador), conduza-o até uma informação imediata (por isto elegemos a crônica como corpus) e potencialize uma leitura polissêmica que lhe garanta a qualificação do texto como literário. A polissemia é requisito da atemporalidade e da universalidade que devem permear o texto literário.

Sem que se queira reativar esquemas assemelhados aos programas narrativos, por exemplo, o que entendemos como projeto de texto é a formulação de um roteiro que consiga dar conta do fechamento de um processo de leitura. Em outras palavras: o projeto de texto deve resultar numa estruturação sígnica (objeto-texto) capaz de conduzir o leitor à produção de um sentido para o lido.

¹⁵ A língua divide o mundo e faz da infinita multiplicidade da realidade um calhamaço abarcável e divisível. A língua ordena e articula a infinitude do concreto, mas também a realidade espiritual. Nós vemos o mundo através deste calhamaço formado pela linguagem.(Baldinger, 1977: 105) Apud Simões, Darcilia. 2002. “De quando a escolha das palavras é novelo no labirinto do texto.” In VI Seminário de Língua Portuguesa: Leitura e Leitores. SME/RJ-DGE-DEF- Projeto Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras. [24-36]

Nesta perspectiva, entendemos que a visibilidade (ou captabilidade) do projeto do texto é também uma evidência não só da competência redacional, mas também da garantia de veiculação da informação.

Ainda que o objeto de nossa demonstração seja um texto jornalístico estruturado como literatura em sentido restrito, trata-se de um tipo textual que demanda maior transparência que os demais tipos literários, uma vez que a crônica tem vínculos temporais e espaciais que já fornecem elementos materiais a serem utilizados na superfície do texto de forma icônica. Passemos à demonstração.

O TEXTO-CORPUS.

AS RAZÕES DO CLUBE

Parece mentira, né? Lula presidente. Para quem, como eu, votou nele desde a primeira tentativa, é um pouco como dar adeus a um velho hábito. Já estávamos acostumados à decepção, a perder de quatro em quatro anos só para concluir de novo que o Brasil não tinha jeito mesmo, que alguém como ele jamais seria eleito, que a maioria oprimida jamais teria vez, porque as elites, porque o capital internacional, porque os americanos... E não é que o homem me ganha? Mas o ceticismo entranhado custa a morrer. Depois dos festejos vem a desconfiança. O que deu errado desta vez? **Ou, mais intrigante: o que deu certo?** . [grifos nossos]

- **A primeira tentação** é a de invocar o filósofo Marx, Groucho Marx, e alertar o Lula sobre o risco de entrar num clube que aceita sócios como ele assim tão facilmente. O segundo pensamento é mais especulativo, e otimista: e se o clube mudou? E se o Lula ganhou o apoio de gente que antes assustava não apenas porque a barba preta ficou grisalha e o discurso abrandou, mas porque há um sentimento generalizado de que algo está desmoronando, algo está chegando ao fim, e que é preciso colocar outra coisa pelo menos organizada no seu lugar, antes que a pura raiva antitudo tome conta? O anti-Lula desta vez não se criou porque o sistema desanimou cedo. **O Serra foi um produto do desânimo do sistema.** [grifos nossos]

Fala-se muito que o governo Lula terá pouco espaço de manobra para fazer o que pretende, com os compromissos que herdará. Mas o sistema internacional também está em crise, também há luta dentro do clube deles sobre o que é conveniente e o que é negociável para que o sistema sobreviva à sua própria irracionalidade, e talvez também haja interesse em facilitar a vida do novo sócio. **Que, afinal, já declarou que não vai limpar os sapatos com o guardanapo, só quer mais consideração e justiça.** [grifos nossos]

(Luís Fernando Veríssimo - Terça-feira, 29 de outubro de 2002 - O GLOBO – Opinião)

AMOSTRA DE ANÁLISE.

Observando-se a estrutura dos parágrafos do texto, verifica-se que seu projeto é absolutamente icônico em relação aos esquemas de raciocínio mais elementares:

1. apresenta-se com três movimentos: começo, meio e fim
2. cada parágrafo se constrói a partir de um tópico diluído que se conclui com predicação explícita para o tema do tópico no último período.
3. os substantivos que iniciam e concluem o texto são ícones-símbolos da imagem que os eleitores de Lula têm de seu governo:
 - Parece **mentira**, né? Lula **presidente** (§ 1º, linha 1)
 - os **sapatos** com o **guardanapo**, só quer mais **consideração** e **justiça**. (§ 3º, linhas 5-6)

LEITURA DOS SIGNOS DESTACADOS:

TABELA 1

Ícone de um estado dissimulado(r)	← mentira →		Ícone de necessidade de mudança
Símbolo do Poder	← presidente →		Símbolo do Poder
Índice de base, sustentação	sapatos ←	consideração →	Ícone de reconhecimento de direitos
Índice de limpeza, Conforto	guardanapo ←	justiça →	Símbolo da democracia

Esta leitura em dupla direção já denuncia alguma astúcia inscrita no texto, pois cada uma destas interpretações vai apontar para um enunciando e um leitor específicos; cada um deles representará uma camada social ou uma parte da população nacional, distribuída segundo suas opções e condições políticas e sociais.

LEITURA DO PROJETO DO TEXTO

QUADRO Nº 2

	CLUBE	ENUNCIADOR	ESQUEMAS DE RACIOCÍNIO	PALAVRAS-CHAVE
Tema 1	razões			razões
	Este vazio seria um ícone da irracionalidade do poder constituído, em relação com os reais anseios populares representados no último período do último parágrafo do texto . Observe-se que reiteração de último não é casual; representa uma opção diagramática do autor do texto. Ele reservou o último período do último parágrafo para apresentar os ideais do novo governo, demonstrando plasticamente a vitória nas urnas no segundo turno das eleições .	votou nele desde a primeira tentativa	EXPLICAÇÃO/ JUSTIFICATIVA	tentativa
		estávamos acostumados à decepção		decepção
		o Brasil não tinha jeito mesmo		jeito
		alguém como ele jamais seria eleito		alguém
		a maioria oprimida jamais teria vez		jamais
		porque as elites, porque o capital internacional, porque os americanos...		elites
		o sistema desanimou cedo		sistema
		o sistema internacional também está em crise		crise internacional
		há luta dentro do clube		luta
Tema 2	mentira → intrigante			mentira intrigante
1.	Lula presidente		CONSTATAÇÃO	presidente
2.	dar adeus a um velho hábito		IRONIA	hábito
3.	alguém como ele jamais seria eleito		HIPÓTESE	ele
4.	O que deu errado desta vez?	o que deu certo?	INDAGAÇÃO	errado certo
5.	o que é conveniente e o que é negociável (?) interrogação indireta = indicial	talvez também haja interesse em facilitar a vida do novo sócio dúvida explícita = icônica	PONDERAÇÃO	conveniente negociável talvez
6.	E não é que o homem me ganha? Me = marcação do discurso indireto livre Me = ícone da voz do clube representado pelo Serra • Construção padrão	E não é que o homem me ganha? Me = marcação da informalidade do texto; marca da oralidade; Me = índice do espanto do enunciador • Construção popular	CONSTATAÇÃO	homem me ganha
7.	A primeira tentação é a de invocar o filósofo Marx (...) e alertar o Lula sobre o risco de entrar num clube que aceita sócios como ele assim tão facilmente .	A primeira tentação é a de invocar o filósofo Marx, Groucho Marx , e alertar o Lula sobre o risco de entrar num clube que aceita sócios como ele assim tão facilmente.	CONTRASTE	Tentação invocar risco Marx

	Índices das reflexões: O presidente atual é um intelectual e Marx é ícone da revolta do proletariado . A elite sente-se ameaçada pelo proletariado . invocar = símbolo do risco	Ícones das reflexões irônicas : 1. Groucho Marx é um comediante norte-americano famoso 2. A intelectualidade das elites é cômica . 3. risco = símbolo da tentação		Groucho Marx filósofo sócios facilmente
8.	gente que antes (ele) assustava • Construção padrão	gente que antes (se) assustava (com ele) • Construção popular	CONSTATAÇÃO	gente assustava
9.		algo está desmoronando, algo está chegando ao fim, é preciso colocar outra coisa pelo menos organizada no seu lugar, antes que a pura raiva antitudo tome conta?	EXPLICAÇÃO / JUSTIFICATIVA	antitudo → anagrama de antídoto → anti-Lula
10.	talvez também haja interesse em facilitar a vida do novo sócio dúvida explícita = índice de uma manobra	Que, afinal, já declarou que não vai limpar os sapatos com o guardanapo, só quer mais consideração e justiça.	CONCLUSÃO	talvez facilitar
11.	para que o sistema sobreviva à sua própria irracionalidade			irracionalidade consideração justiça

A indicação nas colunas de enunciado que pode ser lido de mais de uma maneira, materializa o que entendemos como *isotopia*, ou propriedade de um enunciado ser substituído por equivalente no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão. No quadro nº 2, no tema 2, a partir da linha 4, verifica-se a possibilidade de interpretação complexa dos enunciados. Há casos em que o mesmo enunciado aceita duas interpretações: trata-se da polissemia decorrente do foco de leitura. Há casos em que o enunciado é diferente, mas a interpretação é correspondente. Nestes se materializa a isotopia. Caso em que a posição discursiva é inscrita no enunciado a partir das opções formais: seleção lexical, modelo gramatical, etc.

Quando as isotopias se anunciam na superfície textual, verifica-se a alta iconicidade, uma vez que os introdutores utilizados vão acionar esquemas mentais que, por sua vez, vão conduzir a leitura numa dada direção (veja-se que *sentido* é direção). Em se tratando de texto literário, portanto, por princípio plurívoco, a alta iconicidade (em princípio, correspondente a transparência) pode ser nada menos que uma astúcia enunciativo-lingüística para estimular a leitura e enredar o leitor nas tramas do texto.

As razões do clube

Parece **mentira**, né? Lula presidente. Para quem, como eu, votou nele desde a primeira tentativa, é um pouco como dar adeus a um velho hábito. Já estávamos acostumados à **decepção**, a perder de quatro em quatro anos só para concluir de novo que o Brasil não tinha jeito mesmo, que alguém como ele jamais seria eleito, que a **maioria oprimida** jamais teria vez, porque as **elites**, porque o **capital internacional**, porque os americanos... E não é que o homem me ganha? Mas o **ceticismo** entranhado custa a morrer. Depois dos festejos vem a **desconfiança**. O que deu errado desta vez? Ou, mais **intrigante**: o que deu certo? [grifos nossos]

Observe-se que os elementos grifados neste parágrafo do texto conduzem o leitor para uma interpretação problemática: a supremacia da idéia negativa de dúvida – mentira, decepção, ceticismo, desconfiança - acrescida da presença do elemento nuclear do conflito – maioria oprimida, elites, capital internacional – apresenta ao leitor um texto com entrada em “mão dupla”: de um lado vem a fala do eleitor desejoso de mudança; do outro lado (e subjacente), a fala da manutenção do poder cristalizado pela força do capital. Qual seria então a voz que se manifesta neste texto? Quais os espaços mentais estariam sendo prestigiados pelo enunciador: o da mudança ou o do conservadorismo?

A primeira **tentação** é a de **invocar** o filósofo Marx, Groucho Marx, e **alertar** o Lula sobre o **risco** de entrar num clube que aceita sócios como ele assim tão facilmente. O segundo pensamento é mais **especulativo**, e **otimista**: e se o clube mudou? E se o Lula ganhou o apoio de gente que antes **assustava** não apenas porque a **barba preta** ficou grisalha e o discurso abrandou, mas porque há um sentimento generalizado de que algo está **desmoronando**, algo está **chegando ao fim**, e que é preciso colocar outra coisa pelo menos organizada no seu lugar, antes que a pura **raiva antitudo** tome conta? O anti-Lula desta vez não se criou porque o **sistema** desanimou cedo. O Serra foi um produto do **desânimo** do sistema. [grifos nossos]

Neste parágrafo, a prevalência é de termos e expressões negativas também, contudo, num outro plano. Desta vez se verifica um apelo ao mito, ao mistério, às crenças e crendices. Mesmo assim, as duas vozes antagônicas se mantêm ativas: os nomes sublinhados – Marx e Groucho Marx – funcionam como ícones da ambivalência do texto. Como associar um filósofo do proletariado a um comediante das elites? A partir desta oposição, os elementos grifados podem ser lidos assim:

QUADRO Nº 3

Palavras-chave	Espaços mentais ativados	Valores
Tentação, risco, raiva antitudo	Mito + medo + mistério	Negativos
Invocar, barba preta	crenças e credices	Negativos
Alertar, assustava	mistério	Negativos
especulativo	Curiosidade + dúvida	Negativos / Positivos
otimista	Esperança + Vitória	Positivos
Desmoronando, chegando ao fim	Destruição	Negativos
Sistema, desânimo	Derrota	Negativos/Positivos

Na leitura dos valores que emergem dos espaços mentais ativados, verificam-se as molduras de interpretação construídas para o leitor: os elementos negativos vão sendo, paulatinamente, suplantados ou substituídos por dados positivos. Quanto à iconicidade do projeto do texto, verifica-se o mesmo ritmo no total do texto: inicia-se com a dúvida (negativo) e termina com os ideais democráticos (positivo). Logo, o conjunto de unidades léxicas (vocábulo ou expressões) que figuram na coluna da esquerda foi estrategicamente colocado no parágrafo, desenhando assim um itinerário de leitura em consonância com o tema básico do texto: eleições que indicam vitória dos ideais democráticos: *só quer mais consideração e justiça*.

Considerando ainda a organização psicossemiótica dos esquemas de leitura convencionados no mundo ocidental, verifica-se que o movimento ocular sobre a mancha gráfica se dá de cima para baixo e da esquerda para a direita. Em função disso, o texto jornalístico procura não se perder desse esquema, para também no nível subliminar garantir a fixação da atenção do leitor e, de alguma forma, auxiliar-lhe a leitura e a trajetória sobre a superfície sensível. Se for traçada uma linha reta em diagonal iniciada na expressão **Parece mentira** e concluída em **consideração e justiça**, ter-se-á a síntese do texto, segundo a ótica predominante para o enunciador. O vetor (ou seta), então não-verbal, é o indicador material do movimento visual do leitor e das idéias fundamentais do texto em estudo.

Vejamos a diagramação original da crônica:

Terça-feira 29 de outubro de 2002

GLORO

OPINIÃO

VERÍSSIMO

As razões do clube

Parece mentira, né? Lula presidente. Para quem, como eu, votou nele desde a primeira tentativa, é um pouco como dar adeus a um velho hábito. Já estávamos acostumados à decepção, a perder de quatro em quatro anos só para concluir de novo que o Brasil não tinha jeito mesmo, que alguém como ele jamais seria eleito, que a maioria oprimida jamais teria vez, porque as elites, porque o capital internacional, porque os americanos... E não é que o homem me ganha? Mas o ceticismo entranhado custa a morrer. Depois dos festejos vem a desconfiança. O que deu errado desta vez? Ou, mais intrigante: o que deu certo?

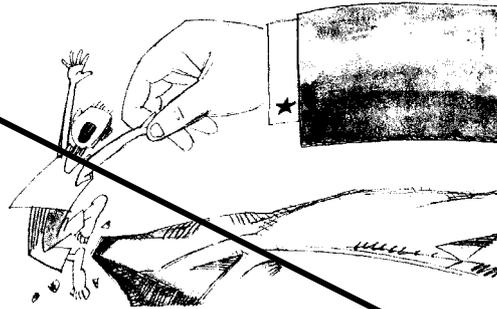
A primeira tentação é a de invocar o filósofo Marx, Groucho Marx, e

alertar o Lula sobre o risco de entrar num clube que aceita sócios como ele assim tão facilmente. O segundo pensamento é mais especulativo, e otimista: e se o clube mudou? E se o Lula ganhou o apoio de gente que antes assustava

não apenas porque a barba preta ficou grisalha e o discurso amadureceu, mas porque há um sentimento generalizado de que algo está desmoronando, algo está chegando ao fim, e que é preciso colocar outra

coisa pelo menos organizada no seu lugar, antes que a pura raiva antitudo tome conta? O anti-Lula desta vez não se criou porque o sistema desanimou cedo. O Serra foi um produto do desânimo do sistema.

Fala-se muito que o governo Lula terá pouco espaço de manobra para fazer o que pretende, com os compromissos que herdará. Mas o sistema internacional também está em crise, também há luta dentro do clube deles sobre o que é conveniente e o que é negociável para que o sistema sobreviva à sua própria irracionalidade, e talvez também haja interesse em facilitar a vida do novo sistema. Que, afinal, já declarou que não vai limpar os sapatos com o guardanapo, só quer mais consideração e justiça.



Vale acrescentar que o texto jornalístico pode contar com o recurso não-verbal, que é um forte aliado na orientação ou desorientação do leitor. No texto em análise, a ilustração é ingrediente que vai aumentar a alta iconicidade do texto, uma vez que ali se vê uma enorme mão, por isso poderosa, que segura um pequeno indivíduo, representando o proletariado a cair num abismo. A mão salvadora se completa num braço vestido de dupla manga com uma abotoadura em forma de estrela. O índice (camisa e paletó) que ativa a idéia de homem de terno evoca ainda um indivíduo do proletariado recém-eleito presidente (Lula, o metalúrgico); e a estrela-abotoadura seria o emblema do partido vencedor (PT) que não figura mais apenas nos bonés dos operários, mas no punho de um executivo na mais alta investidura do país: a Presidência da República.

Em síntese, o projeto do texto analisado evidencia um enunciador que aplaude a vitória de Lula nas urnas e acredita na mudança dos rumos do país. As dúvidas que atravessam o texto servem apenas como contraponto reflexivo, que por sua vez serve

como índice-ícone de um eleitor capaz de avaliar prós e contras num projeto de governo ou num sistema político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira do raciocínio de Peirce, vimos desenvolvendo pesquisas sobre a iconicidade textual, observada de um ponto de vista em que *o texto é um objeto visualmente perceptível, que se faz fenômeno e toca a mente do observador*. Este, a seu turno, tenta localizar “âncoras textuais” (Simões, 1997) ou “pistas de decifração” (Ferrara, 1986) no objeto-texto a partir das quais ele (o intérprete) será conduzido (ou alijado da) à mensagem básica. A função orientadora ou desorientadora (Nöth, 1995) realizada pelo signo na superfície textual estará, respectivamente, correlacionada com a eficácia ou a falácia textual pretendida pelo emissor. A seleção de unidades léxicas e diagramação sintagmática resulta em enunciados que acionam processos específicos de raciocínio. Estes darão origem (ou não) à compreensão do texto, na mesma medida que instrumentalizam o falante para a redação. Procura-se então ensinar o leitor a “pinçar” as palavras-chave dos textos e compor grupos temáticos que possam indicar as isotopias disponíveis para interpretação. Busca-se resgatar o projeto do texto, visando à identificação das intenções comunicativas do emissor. Quando captado um itinerário para a leitura, ver-se-á que unidades lexicais são ícones quando “desenham” o que exprimem e favorecem a dedução; são índices quando conduzem processo indutivo de interpretação; são símbolos quando permitem inserir-se o texto em áreas ou subáreas temáticas, construindo o mecanismo da síntese. Ícones, índices e símbolos aparecem combinados. Via de regra, os símbolos são marcas ideológicas inscritas no texto; identificadores do(s) sujeito(s) enunciator(es). A condução da leitura a partir da iconicidade apurável no texto é uma estratégia que visa a orientar a leitura e, com base na arquitetura textual, subsidiar a produção do texto escrito.

Ainda que a presente mostra seja bastante sucinta, em respeito à modalidade desta apresentação (uma comunicação em encontro acadêmico), cremos ter podido demonstrar o percurso de análise que vimos tentando elaborar desde 1988 e que, agora, começa a subsidiar algumas formulações teóricas tais como as que serviram de fechamento para este estudo. Pretende-se que tal formulação dê suporte ao ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita.

Supomos que, praticando a análise de textos jornalísticos (sobretudo os escritos por literatos) nos moldes aqui propostos, estaremos dando meios ao leitor de captar (ou capturar) o projeto do texto com que é informado sobre o que circula a sua volta pela mídia impressa. Tal procedimento nos parece uma firme estratégia para o atingimento de ideais sociais elevados em termos de democracia e participação, uma vez que dá condições ao indivíduo para atingir a tão necessária e indispensável autonomia intelectual. Encerramos assim nossas reflexões-ações com o seguinte trecho:

Para viabilizar uma “virada no jogo”, é preciso um municiação ilustrativo-informativo bem amplo que nos proteja das idéias produzidas, difundidas e inculcadas por terceiros em nossa mente. (Simões In Henriques & Simões, 2002: 20)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- CHIAVEGATTO, Valéria C. “Um texto: uma rede de espaços mentais”. In VALENTE, André C. *Língua, Lingüística e Literatura: uma integração para ensino*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999. [p. 309-333]
- CHIAVEGATTO, Valéria C. “Gramática: uma perspectiva sociocognitiva”. In CHIAVEGATTO, Valéria C. (org.) *Pistas e Travessias II*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. [131-212]
- FERRARA, Lucrécia D’Aléssio. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 1987.
- HENRIQUES, C. C & Darcilia SIMÕES. *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- KOCH, Ingedore. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, M^a Helena. (org.) *Questões de linguagem*. Estratégias no ensino da linguagem. São Paulo: Contexto, 1991.
- MORRIS, C. W. *Writings on the general theory of signs*. The Hague: Mouton, 1946.
- NÖTH, W. *Panorama da Semiótica*. São Paulo: Annablume, 1995.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SEBEEK, Thomas A. *The signs and its masters*. Austin: University of Texas Press, 1979.
- SIMÕES, Darcilia. *O livro-sem-legenda e a redação*. Rio de Janeiro: UFRJ. Edição acadêmica. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas (subárea: língua portuguesa), 1994.
- _____. “Contribuições semióticas na brincadeira séria de ler.” In *Caderno Seminal 2*, Rio de Janeiro: Dialogarts, 1995. [p. 5-14]

_____ “A construção fonossemiótica dos personagens de “Desenredo” de Guimarães Rosa”. In *Revista Philologus* —set-dez/1997— [p.67-81]; disponível na INTERNET www.filologia.org

_____ ‘As artimanhas do texto publicitário: leituras semióticas e signos da desconfiança’. In SIMÕES, Darcília (org.) *Semiótica & Semiologia*. Coleção *Em Questão*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 1999. [p. 49 –55]

Nota:

Comunicação apresentada no III Congresso Internacional Venezuelano de Semiótica, Maracaibo, 2002.

Semiótica e Alternativas Metodológicas para a Leitura e Produção de Textos

Darcilia Simões

0. INTRODUÇÃO.

O progresso tecnológico vem exigindo dos estudiosos o aprofundamento da discussão dos processos de leitura e produção textual, que a seu turno demandam uma especulação cada vez mais complexa dos códigos e linguagens. Questões relacionadas à aquisição da língua e de outros sistemas de comunicação têm atravessado os ambientes acadêmicos e escolares, mostrando-se como problema a ser enfrentado com urgência proporcional à velocidade com que evoluem os meios de comunicação.

Nossa participação no GT de Semiótica (sob os auspícios da ANPOLL) propiciou o contato com estudiosos de diferente formação, ocupados com objetos de pesquisa diversos, seguindo correntes teóricas variadas, a partir do que se avultou nossa curiosidade em relação aos espaços possíveis de serem cobertos pelos estudos semióticos, sobretudo no âmbito do ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual.

As dificuldades experimentadas quanto à participação de eventos acadêmicos, mormente pela falta de subsídios financeiros para os pesquisadores e a morosidade na divulgação dos resultados das pesquisas em função dos entraves para publicar fizeram nascer a idéia de composição de um Grupo de Pesquisa que pudesse fazer convergir pesquisadores envolvidos com objetos, métodos e teorias diferentes em torno de uma temática comum e que viesse a contribuir de algum modo para o aperfeiçoamento de métodos e técnicas de estudo e de ensino da leitura e da produção textual, independentemente dos signos ou códigos utilizados.

Criado o Grupo denominado SEMIÓTICA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS, entrou-se a aprofundar a pesquisa — sobretudo a semiótica — buscando construir meios e modos de educação leitora ao mesmo tempo que fossem geradas estratégias de orientação da produção textual em geral, com vistas ao apetrechamento dos indivíduos para uma melhor exploração de suas faculdades de *sentir, perceber, captar e avaliar*, enfim de interpretar o mundo que o cerca, logo, poder atuar politicamente.

1. A CRIAÇÃO DO GRUPO

Sob a liderança de *Darcilia Simões* (Doutora em Letras Vernáculas – UFRJ, 1994) e *Nícia Ribas d'Ávila* (Doutora em Ciências da Linguagem – Semiótica - U.P. III, Paris, França, 1987), foi criado com o nome de *Semiótica, Leitura e Produção de Textos* — doravante identificado como SELEPROT — durante o Censo 2002 do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil do CNPq e pautou-se nas seguintes premissas: a) a importância dos estudos semióticos na atualidade e b) a relevância dada aos estudos semióticos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que implica a especialização de profissionais no âmbito das linguagens em geral e incita o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às Letras, em especial.

Assim como o Diretório, o Grupo de Pesquisa funciona como uma base de dados (humanos e institucionais) que se apresenta à comunidade científica e tecnológica da grande área das *Humanidades*, contemplando especialmente as seguintes áreas do conhecimento *Letras, Lingüística, Arte e Comunicação*, privilegiando a *Educação* como setor de atividade e atuando como ágil instrumento no dia-a-dia do exercício profissional nesse âmbito. É um eficiente instrumento para o intercâmbio e a troca de informações. Com precisão e rapidez, apresenta e localiza pesquisadores e estudantes, viabilizando o conhecimento do que estão fazendo e do que se produziu recentemente.

A importância dos estudos semióticos na atualidade e a relevância dada a tais estudos nos Parâmetros Curriculares Nacionais já seriam motivo suficiente para a criação do SELEPROT. Isto porque a demanda por profissionais especializados no âmbito das linguagens em geral e o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às Letras, em especial, implica a geração de recursos de aperfeiçoamento profissional, preferencialmente oferecidos a custo mínimo do ponto de vista financeiro, já que o aviltamento da figura do docente e do pesquisador neste país cresce a olhos vistos; logo o investimento na atualização e aperfeiçoamento profissionais figura nos planos do ideal e do sonho.

Em contraponto, a inclusão de subsídios semióticos nos currículos escolares e de disciplinas de semiótica nos cursos de graduação documenta a necessidade de preparação de recursos humanos especializados em estudos semióticos. Isto também se justifica pela necessidade de inserção de modelos de análise semiótica (sincrética ou não) nos espaços de leitura e produção textual (verbais e não-verbais). A hipótese de

que o mundo é um construto semiótico e de que tudo que nos rodeia é convolável em signo, portanto, sujeito a semioses múltiplas ou mesmo infinitas (Peirce, Nöth, Santaella, Plaza, Simões, etc.) impõe não só o aprofundamento teórico para suporte das interpretações científicas produzidas pelos especialistas, mas também a preparação de leitores capazes de interpretações mais profundas dos textos-objeto que se lhes apresentem, para que se tornem leitores críticos não somente sujeitos à absorção da opinião “predominante no mercado da instrução e da informação” (destacando-se a escola e a mídia). Além disso, é necessário realçar que os leitores semióticos (cf. Eco, Simões, etc.) desenvolverão, por consequência, habilidades de produção textual, que poderão influir no cenário sociocultural atual, promovendo a discussão do sistema e o aperfeiçoamento deste em prol de melhores dias para a sociedade.

Nesta perspectiva, vimos discutindo a legibilidade textual segundo a natureza do texto e as marcas expressivas (icônicas) e impressivas (indiciais) manifestas, sobretudo na seleção das imagens oriundas da combinação de signos verbais e não-verbais. Aliamos assim os estudos lingüísticos aos semióticos tomando o texto verbal como signo visual, por apresentar características correlatas às detectáveis nos textos ditos não-verbais.

No âmbito lingüístico, as unidades lexicais tomadas como objeto de uma investigação relativa à forma e ao conteúdo fazem emergir valores de natureza semiótica e semântica. Esta vai cuidar das significações construídas e correntes no universo de um sistema lingüístico; aquela vai tratar do processo de produção de sentido a partir da análise das funções-valores que os signos eleitos pelo produtor do texto adquirem na trama textual. A função lexicológico-semiótica faz das *palavras* (signos atualizados em contextos frasais) *signos evocadores de imagens*, impregna-as de conceitos (emergentes da cultura em que se inserem) por meio dos quais o redator tenta estimular a imaginação do leitor. A mente interpretadora se tornará tanto mais capaz de produzir imagens sob o estímulo do texto quanto mais icônicos ou indiciais sejam os signos com que seja tecido o texto, pois, a *semiose* é um processo de produção de significados. O *sentido* é a resultante da interpretação de um significado emergente da estrutura textual e contextual de que participa, e o leitor (ou intérprete) procura desvelar um sentido que estabeleça a comunicação entre ele (leitor, co-autor) e o autor primeiro do texto.

2. FORMAÇÃO ATUAL DO GRUPO

A partir do senso de 2004, o SELEPROT passou a constituir-se de:

Pesquisadores: André Crim Valente (UERJ), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ) (1º líder); Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur (UFF), Helênio Fonseca de Oliveira (UERJ), Lucy Carlinda da Rocha de Niemeyer (UERJ), Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ), Maria Teresa Tedesco Villardo Abreu (UERJ), Nícia Ribas D'Ávila (UNESP) (2º líder), Olívia Gomes Barradas (ULBRA), Silvio de Santana Jr (UNESP), Valderez Helena Junqueira (UNESP).

Estudantes: Adriane Gomes Farah (ME), Aira Suzana Ribeiro Martins (DO), Any Cristina dos Santos Salomão (ME), Claudia Moura da Rocha (ME), Cláudio Artur de Oliveira Rei (DO), Fernanda da Costa Piccinini (IC), Ione Moura Moreira (ME), Jayme Célio Furtado dos Santos (DO), Juliana Theodoro Pereira (IC), Kátia Regina Rebello da Costa (ME), Lúcia Deborah Araujo de Salles Cunha (ME), Luiz Karol (ME), Magda Bahia Schlee (DO), Manuel Ferreira da Costa (DO), Marcelo da Silva Amorim (DO), Marcio Bonin Ribeiro (ME), Mariana Morais de Oliveira (ME), Norival Bottos Júnior (IC), Silvio Ribeiro da Silva (DO), Solange Nascimento da Silva (ME), Vania Lúcia Rodrigues Dutra (DO), Vera Costa Pereira Bomfim (DO).

Pessoal de apoio técnico: Marcelo Pinto Ângelo (Técnico em Computação - Ensino Médio), Renata Gonçalves da Silva (Digitadora - Graduação).

Linhas de pesquisa e respectivos coordenadores no SELEPROT : 1- A semiótica francesa e a análise de textos (Nícia Ribas D'Ávila e Olívia Barradas); 2 - Ensino da língua portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologias e pesquisa. (Darcilia Simões); 3 - Formação, estrutura e funcionamento da língua portuguesa (Darcilia Simões); -4 - Intersemioticidade: análise da produção de sentido na imagem na imagem fixa e em movimento (Valderez Junqueira); 5 - Semiótica aplicada ao ensino de línguas (Darcilia Simões); 6 - Semiótica dos textos verbal, sonoro e visual (Nícia Ribas D'Ávila).

3. O PROJETO DO SELEPROT:

Nosso trabalho visa a enriquecer as teorias semióticas, ampliando-lhes a aplicação nas áreas de Lingüística, Letras, Artes e Comunicação, privilegiando seu potencial teórico na formulação de uma moldura metodológica que subsidie o ensino das línguas

e o processo de produção de textos e da leitura (de textos verbais e não-verbais). Composto de doutores e mestres em Letras, Linguística, Comunicação, Música, Semiótica, Teatro, etc., o grupo tende a desenvolver projetos inter- e transdisciplinares plenamente ajustados às demandas contemporâneas. Explorando a potencialidade de aplicação da semiótica no âmbito da produção de textos (verbais e não-verbais), nossas pesquisas tendem a entrecruzar semiótica, análise do discurso, linguística textual, artes plásticas, música, cinema, teatro, pintura (e outras linguagens) com vistas a analisar e tentar explicitar o processo de produção do sentido, apontando as especificidades de cada código e suas relações com os espaços mentais ativados durante as atividades de produção textual e de leitura, com vistas a ampliar o domínio lingüístico dos sujeitos viabilizando-lhes a apropriação do código privilegiado nas sociedades letradas: o verbal escrito.

4. DETALHANDO O PROJETO LINGÜÍSTICO

Ao longo dos estudos, experiências e pesquisas realizadas pelos pesquisadores e estudantes do SELEPROT, já foi possível apresentar caminhos de abordagem textual bastante proficiente. No âmbito em que se explora a iconicidade (conceito de extração peirceana enriquecido pelo funcionalismo), pôde-se desenvolver estratégias de análise que tratam os seguintes aspectos: 1 – iconicidade diagramática (no projeto visual do texto e na estruturação dos sintagmas); 2 – iconicidade lexical (discutindo a seleção dos itens lexicais ativados no texto); 3 - iconicidade isotópica (extraída das duas anteriores e funcionando como trilha temática para a formação de sentido); 4 - alta e baixa iconicidade (considerando as estratégias sígnicas voltadas para a eficácia ou para falácia textual); 5 - eleição de signos orientadores ou desorientadores (definindo as intenções de univocidade, ambigüidade ou equivocidade inscritas no texto).

1.1 ICONICIDADE DIAGRAMÁTICA NO PROJETO VISUAL DO TEXTO

Em trabalhos apresentados no II Congresso Venezuelano Internacional de Semiótica (nov/2002), demonstrou-se a importância do projeto visual do texto como signo orientador/desorientador da leitura. Entende-se que a diagramação do texto — distribuição das idéias nos parágrafos, distribuição destes na página, etc — servem de pistas de leitura. Numa configuração genérica baseada na orientação ocidental da leitura — de cima para baixo e da esquerda para a direita — verifica-se forte tendência à

organização diagonal dos signos mais relevantes na tessitura textual. Observado o texto como imagem visual sensível, verificar-se-á que o movimento dos olhos, via de regra, é conduzido numa linha diagonal da extrema esquerda superior para a extrema direita inferior. Esta configuração é de grande relevância, por exemplo, na produção do texto jornalístico.

Observe-se que a crônica de Veríssimo Traz nos dois primeiros períodos os dados novos que mobilizavam a opinião pública na época da publicação. E o período final completa a idéia apresentada no segundo período: *...é um pouco como dar adeus a um velho hábito (...) só quer mais consideração e justiça*. Ao longo do texto, vê-se uma atitude dialética em que se aventam as hipóteses de “o clube”: a) aceitar qualquer um, uma vez que é capaz de manipular a todos ou b) haver mudado. No entanto, a organização diagonal da idéia central do texto — desejo de mudança — não parecer ser alterada pelas ponderações em torno das *razões do clube* (alusão ao Clube de Paris, que delibera sobre os projetos do FMI). Há ainda um trabalho de ambigüidade em torno da palavra *clube*. Esta tanto alude ao citado Clube de Paris, como também, ironicamente, acena para um possível clube interno (em oposição ao *sistema internacional, o clube deles*), nacional, constituído pela elite econômico-política que vem mantendo a hegemonia do capital e liderando os desmandos sobre os cidadãos brasileiros.

1.2 ICONICIDADE LEXICAL

Quase sempre associada à iconicidade diagramática, a seleção lexical produz outro tipo de iconicidade que pode distribuir-se nos planos: fônico, mórfico e sintático-semântico. Não se pode esquecer que a seleção decorrente da utilização dos recursos desses planos resulta em efeitos estilístico-semióticos de grande importância para a legibilidade (ou não) do texto.

Quando se aponta para a camada fônica, vê-se a exploração dos fonemas da língua em prol da maior ou menor expressividade textual. Os textos literários são ótimos exemplos da hábil utilização do conteúdo fônico da língua. Também a música brasileira contemporânea tem páginas que demonstram a habilidade dos autores na utilização da sonoridade. Ainda que trate de tema referente aos estrangeirismos, por isso lança-mão de palavras de outras línguas, Zeca Baleiro brinda-nos com uma letra de excelente qualidade artístico-musical e lingüística. Além de pôr em cheque o abuso do

empréstimo lingüístico, seleciona vocábulos que se prestam a realçar traços da pronúncia nacional, sobretudo a chiante carioca, já que se trata de uma letra de samba, cuja “nação” é o Rio de Janeiro.

Vejamos:

Samba do Approach: Venha provar meu brunch // Saiba que eu tenho approach // Na hora do lunch // Eu ando de ferryboat // Eu tenho savoir-faire // Meu temperamento é light // Minha casa é hi-tech // Toda hora rola um insight // Já fui fã do Jethro Tull // Hoje me amarro no Slash // Minha vida agora é cool // Meu passado é que foi trash // Fica ligada no link // Que eu vou confessar, my love // Depois do décimo drink // Só um bom e velho engov // Eu tirei meu green card // E fui pra Miami Beach // Posso não ser um pop star // Mas já sou um nouveau riche.

Observe-se que as palavras brunch, approach, lunch, ferryboat, light, insight, Slash, trash, beach, nouveau riche dão ênfase ao sotaque chiado do carioca, caricaturando a pronúncia estrangeira e acentuando a ironia com que o tema é tratado.

Neste caso, a iconicidade se faz no plano de uma imagem acústica que contrasta a fala de nacionais e estrangeiros, ao mesmo tempo que critica a tendência à imitação dos bens e modelos importados. O compositor também destaca a diferença cultural ao estruturar os sintagmas com base no uso popular, sem preocupações com uma fala “empolada” referente aos nacionais que fazem questão de falar como estrangeiros, para demonstrar erudição ou status socioeconômico mais elevado. Vale acrescentar que a gravação contou com a participação de Zeca Pagodinho, valioso representante da cultura popular carioca.

No plano semântico, podem-se apurar conotações irônicas sobre os termos estrangeiros. Por exemplo, os conceitos de approach e nouveau riche são adaptados ao ideário popular carioca.

1.3 ICONICIDADE ISOTÓPICA

O leitor contemporâneo já conta com suporte teórico consistente quanto à produção de leitura a partir de recortes temáticos (ou *isotopias*) emergentes dos signos-chave (verbais ou não-verbais) que se apresentam na superfície dos textos. Segundo Simões (2003), *isotopia* é um recorte temático fundada na identidade de significantes aberta para a pluralidade de significados e balizada pela rede interna perceptível na trama

textual. Nesta perspectiva, propõe-se o recorte isotópico como um marco de referência para a leitura. Isto porque não se pode abrir espaço para atitudes perigosas de leituras extravagantes que se percam dos limites sígnicos.

A pluralidade de sentidos que se manifesta na diversidade de leituras e leitores não pode ser entregue a um processo de vale-tudo. Umberto Eco, por exemplo, já consignou em seus estudos a importância dos limites da interpretação. Disse Eco: *Um texto é um universo aberto em que o intérprete pode descobrir infinitas interconexões* (2001: 45). É o mesmo teórico que instrui o leitor a suspeitar de que cada linha esconde um significado secreto, pois as palavras não revelam, senão velam o não-dito. Contudo, neste suspeitar, o leitor deverá apropriar-se do código com que é tramado o texto, para que possa navegar nas ondas semióticas ali contidas e assim construir mundos significantes possíveis para o mundo textual observado. Na cadeia triádica de classificação do signo em relação ao objeto, Peirce indica os contratos de significação emergentes destas relações: para o ícone tem-se a semelhança, a plasticidade; para o índice, a contigüidade, a proximidade; para o símbolo (onde se inserem os signos verbais) a convenção, a legislação. Logo, daí é possível deduzir-se que à infinitude semiótica dos signos contrapõe-se a delimitação significativa emergente das relações textuais e contextuais. Por isso, os recortes isotópicos são decorrentes dos signos do texto que, a seu turno, constroem trilhas a serem perseguidas pelos leitores quando da produção da leitura.

Ilustrando, trago à cena um pequeno texto a partir do qual tentarei demonstrar a presença de trilhas por onde o leitor passaria.

Conto em letras garrafais (Marina Colasanti)

Todos os dias esvaziava uma garrafa, colocava dentro sua mensagem, e a entregava ao mar. // Nunca recebeu resposta. // Mas tornou-se alcoólatra.

Numa primeira olhada, é possível perceber-se uma trilha iniciada pelo vocábulo *garrafa*:: letras garrafais, esvaziava, garrafa, alcoólatra. Neste recorte, propõe-se uma leitura apontando para uma busca de soluções de vida por intermédio da bebida. No entanto, numa segunda olhada, emergem os signos mensagem e mar que, associados a garrafa, evocam a busca de solução mágica, a lenda do naufrago. Consideradas estas

duas trilhas iniciais, verifica-se que a expressão *letras garrafais* pode servir tanto de signo *orientador* como de signo *desorientador*. Como *orientador* se tomado literalmente como *letras de garrafa* (usadas nos rótulos); como *desorientador*, se tomado como *letras grandes*, já que a mensagem seria escrita em uma tirinha de papel e enfiada na garrafa, mantendo-se escondida e espremida (as letras se reduziriam não só em tamanho físico como em possibilidade de comunicação) até que a sorte a colocasse nas mãos de algum interlocutor providencial. Um terceiro caminho se manifesta na ausência de determinante para o objeto esperado: *resposta*. E mais uma vez o caminho é duplo: a) *Não recebeu resposta* pode significar o não-recebimento de qualquer resposta, ou seja, resposta zero; ou b) recebimento de resposta não-aceita: *o tornar-se alcoólatra seria a resposta obtida*.

Ainda a presença dos marcadores temporais pode servir de pista de condução do raciocínio leitor: todos os dias e nunca. Estas duas marcas podem prestar-se à depreensão da persistência dos actantes em relação aos processos praticados: actante a: *todos os dias esvaziava uma garrafa / colocava dentro sua mensagem / e a entregava ao mar*; actante b: responde com a “não-resposta” – *tornou-se alcoólatra*. O contraponto da resposta é pontuado pela conjunção adversativa que indica a contrariedade das ações contrapostas: *pedir ajuda & não-receber ajuda*.

Depreende-se disto, no mínimo, as isotopias da *busca de resposta mágica*, da *ilusão da fuga* e da *inexorabilidade da derrota pela fraqueza*. Observe-se que, apesar de curto, o texto oferece muitas opções de leitura, afora estas já apontadas. Os elementos morfossintático-semânticos que integram o texto lá estão disponíveis às análises inteligentes e balizadas pelo domínio do código.

1.4 ALTA E BAIXA ICONICIDADE

Entendendo *isotopia* como propriedade de um enunciado ser substituído por outro equivalente no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão. Se as isotopias se mostram na superfície do texto, isto é, são perceptíveis ao leitor a partir da captação da posição discursiva manifesta na seleção lexical, no modelo gramatical, no gênero ou no tipo textual, na diagramação (ou projeto visual do texto) etc. pode-se classificar o texto como de *alta iconicidade*. Isto porque facilitará a produção de inferências, ilações, deduções, etc. No entanto, se há opacidade máxima na organização

textual, verifica-se então a *baixa iconicidade*. Pode-se analisar a alta e a baixa iconicidade em outras dimensões: 1) *da progressão textual* (considerando a relação entre o dado e o novo); 2) *da eficiência comunicativa* – 2.1.) por condução à mensagem básica, ou eficácia; 2.2.) por despistamento, ou falácia.

Considerados do ponto de vista da eficácia ou da falácia comunicacional, tem-se que esta será tão mais rica quanto mais baixa a iconicidade de superfície, ou quanto maior sua capacidade de despistamento. No entanto, há que se considerar que há eficácia no atingimento de objetivos falaciosos.

Quando a superfície textual apresenta abundantes elementos orientadores, é comum concluir-se por ser o texto de alta iconicidade.

Nos textos jornalísticos, nos textos técnico-científicos, a alta iconicidade é qualidade esperada. Já no texto literário, o que se espera é um jogo inteligente entre alta e baixa iconicidade, para que o texto resulte de fato polissêmico, pluridimensional.

Para ilustrar este modelo de análise, veja-se:

Trágico acidente de leitura (Mario Quintana)

Tão comodamente que eu estava lendo, como quem viaja num raio de lua, num tapete mágico, num trenó, num sonho. Nem lia: deslizava. Quando de súbito a terrível palavra apareceu, apareceu e ficou, plantada ali, diante de mim, focando-me: ABSCÔNDRITO. Que momento passei!... O momento de imobilidade e apreensão de quando o fotógrafo se posta atrás da máquina, envolvidos os dois no mesmo pano preto, como um duplo monstro misterioso e corcunda... O terrível silêncio do condenado ante o pelotão de fuzilamento, quando os soldados dormem na pontaria e o capitão vai gritar: Fogo!

O pequeno conto de Quintana apresenta uma enxurrada de dados para o leitor. Tais dados, logo nas duas primeiras linhas fazem com o que o leitor se perca da temática básica: *leitura*.

Nem lia: deslizava. Com esta frase, o autor conduz o leitor para o plano fantástico, e o texto passa a trazer dados mágicos, entre os quais a palavra surge animada,

antropomorfizada, e conduz o leitor à ilusão de momentos graves: a expectativa de uma foto ou de uma execução.

A habilidade do autor consegue trazer ao texto a teoria do signo na visão saussuriana por intermédio de uma imagem prosaica — *O momento de imobilidade e apreensão de quando o fotógrafo se posta atrás da máquina, envolvidos os dois no mesmo pano preto* — que simboliza a faculdade sgnica de envolver numa mesma forma (*envolvidos os dois*: unidade dupla indissociável) um significante e um significado — *como um duplo monstro misterioso e corcunda...*— cujo *mistério* seria o desconhecimento do significado e a *corcunda* seria a deformação da leitura.

Alegoricamente, o autor descreve a tensão da leitura e do deciframento no trecho — *O terrível silêncio do condenado ante o pelotão de fuzilamento, quando os soldados dormem na pontaria e o capitão vai gritar: Fogo!* — onde *o dormir na pontaria* seria o congelamento dos signos no texto, e *o grito do capitão* seria a descoberta de um sentido.

Observe-se que, do ponto de vista da progressão textual, a despeito da abundância de dados, a informação do leitor é mínima, e o excesso de imagens potencializadas, produz a baixa iconicidade ou a iconicidade despistadora. No entanto, considerado o conteúdo simbólico que se realiza intrametalinguagem definindo *abscôndito* no próprio texto, verifica-se alta grau de informação a despeito da baixa iconicidade. O texto informa não apenas sobre a língua, mas também sobre o fazer literário e seu poder de criação de símbolos.

Para clarificar, acrescenta-se que os textos apresentam *introdutores* ou *construtores espaciais*. Estas são pequenas formas lingüísticas que, uma vez inseridas em algum ponto do discurso, estimulam *espaços mentais* ou *novos contextos* de referência que, a seu turno, dão suporte à construção da significância no texto. Os introdutores são, portanto, integrantes da iconicidade que realizam a coesão textual (mecanismo de articulação das idéias na superfície do texto) e “localizam” enunciador e co-enunciador em relação com as informações negociadas, favorecendo a produção da coerência semântico-pragmática do texto (relação entre o conteúdo enunciado e as condições de produção textual), ou seja, a produção de sentido (cf. Simões & Dutra, 2003: 42).

Veja-se o que dizem Simões & Dutra sobre alta e baixa iconicidade:

A iconicidade, no processo da leitura e da redação, a nosso ver, pode manifestar-se de dupla forma: a) como *alta iconicidade* – qualidade por meio da qual o texto orienta o leitor à produção de sentido em função da apresentação estratégica de pistas de leitura; b) como *baixa iconicidade* – qualidade por meio da qual o texto se torna opaco, porque não oferece pistas suficientes ou eficientes para o desenrolar da leitura. Convém esclarecer que a alta iconicidade tanto se presta à construção da eficácia quanto à da falácia textual. Nesta o leitor é driblado pelas pistas do texto; naquela, o leitor é conduzido por elas (Id.ib).

1.5 ELEIÇÃO DE SIGNOS ORIENTADORES OU DESORIENTADORES

Como já se pôde comentar no item 5.3., há signos que atuam na superfície textual como orientadores ou desorientadores da leitura. Para tanto, cumpre lembrar que a produção textual é conseqüente a um projeto no qual o autor deve delinear o que pretende de seu texto. Que gênero, tipo, modalidade de texto irá compor? Com que finalidade? Quem é seu interlocutor potencial? Qual a intenção comunicativa em relação ao leitor: alta ou baixa informatividade? Estas entre outras perguntas são marcos de instrução para o produtor do texto, a partir dos quais se torna possível a seleção de signos com que se tecerá o texto.

Na semiótica lingüística de extração peirceana, é possível identificar a faculdade que os signos têm de funcionarem como avesso de si mesmos. Os ícones que atuam no eixo da semelhança e os índices, na contigüidade, aparentemente funcionariam sempre como condutores da leitura. Todavia, dependendo das intenções comunicativas do enunciador, tais signos podem convolar em símbolos e assim atuarem como complicadores da leitura, funcionando então como signos desorientadores.

Veja-se o seguinte texto:

Poeminho do contra (Mario Quintana):

Todos esses que aí estão / Atravancando o meu caminho, / Eles
passarão... / Eu passarinho!

Neste poema, Mario Quintana brinca com as palavras e com o leitor. Põe em xeque a relação do escritor com a norma lingüística e explora o sistema verbal como totalmente aberto. Opta por questionar a vida por intermédio do questionamento da própria língua.

Ao nomear o poema, o poeta lança mão de uma nova proposta derivacional para *poema*. Segundo a norma, poema é uma palavra masculina e uniforme. Logo, o –a é uma vogal temática. Ao construir a forma *poeminho*, o autor afasta-se da norma, flexionando *poema* para uma terminação masculina (já que é o poema) e derivando-a para o diminutivo. Esta dupla mudança mórfica resulta numa guinada estilística em relação ao poema:

1. se ele é o autor do poema, ele faz das palavras o que bem entender;
2. o diminutivo é usado também como uma forma de ironia e de pejoração;
3. a expressão *poeminho do contra* evoca o clichê popular *povinho do contra* que representa *pessoas que teimam em contrariar algo*, no contexto do poema enfatiza a idéia de contrariedade;
4. por fim, vê-se uma proposta de hipálage, uma vez que a noção contida no epíteto *do contra* não é de fato um atributo do poema, mas de quem o produz.

No desenvolvimento do texto, corrobora-se a idéia de contrariar com o uso da forma verbal *atravancando*. Observe-se que *atravancar é impedir, atrapalhar*. Em fim, *contrariar*. E mais, a eleição do gerúndio traz ao texto a idéia de *continuidade, permanência, duração*.

Mas as brincadeiras lingüísticas não acabam aí. O uso de expressões como *todos esses* e *aí* remete para *tudo que está fora do eu lírico*, que se mostra “de outro lado”, *contrário aos de quem ele fala*. A força dêitica do advérbio pronominal *aí* leva o leitor a olhar em volta de si, para verificar se ele (leitor) também não está sendo afetado por *todos esses que aí estão*. O pronome possessivo de 3ª pessoa acentua a idéia de que *o que atravanca* é o tema, o conteúdo sobre que se declara algo. A opção pelo verbo *estar* é também um ato de maestria, uma vez que, além de ser um verbo de valor situacional, a noção de *estar* é efêmera. Logo, começa a insinuar-se no texto uma proposta de contraste entre *o permanente* e *o passageiro* (duradouro).

A idéia de passageiro se consolida no uso da forma verbal *passarão*; verbo nocional que, flexionado na 3ª pessoa do plural, aponta para a efemeridade daqueles que

atravancam o caminho do poeta. *Eles passarão*. A esta altura do texto, dá-se uma evocação do texto bíblico: “(Mateus 24:35) - *O céu e a terra passarão, mas as minhas palavras não hão de passar*”.

Com isto, o poeta se põe numa posição privilegiada, a de alguém que vai conseguir perpetuar-se. No entanto, o leitor é surpreendido pelo verso seguinte: *Eu passarinho!* O aparecimento de um substantivo para formar paralelismo com a forma verbal *passarão* é o dado que quebra a expectativa de leitura e gera a novidade.

Mas os jogos textuais não terminaram aí. O poema começa com uma palavra terminada em *-inho* (*poeminho*) e termina com outra com a mesma terminação (*passarinho*). Queria isto dizer algo?

Observe-se que *poeminho* é um diminutivo neológico para *poema*; a segunda, *passarinho*, a despeito de sua terminação, não corresponde necessariamente a um substantivo em grau diminutivo, uma vez que também nomeia a espécie.

Veja-se:

[De pássaro + -inho1.] / S. m. Bras. Pássaro; pequena ave. (Aurélio, s.u.)

Convém notar que são duas formas falaciosas: a) *poeminho* – não por ser pequeno, mas por ser *ardiloso, mordaz, pícaro*; b) *passarinho* – não por formar uma oposição de grau com *passarão*, mas por significar uma *espécie animal cuja vida é livre e transmite pureza*, quase angelitude.

Por outro lado, é possível reverter mais uma vez o esquema da língua. A oposição *passarão & passarinho* pode ser vista como contraste de grau, mantendo assim a estrutura em paralelismo; mas, ao mesmo tempo, pode gerar a surpresa de um paralelismo entre formas verbais, pois *passarinho* pode ser a 1ª pessoa do singular de *passarilhar*, cujo significado vai de *caçar passarinhos até bolinar*.

Veja-se:

[De passarinho + -ar2.] V. int. 1. Caçar pássaros. 2. Vadiar, vagabundear, vagabundar. 3. Bras. Espantar-se (a cavalgada): & 4. Bras. S. Mover (o cavalo) a cabeça dum lado para outro, impedindo, assim, que lhe ponham o freio ou o buçal, ou lhe toquem nas orelhas. Bras. Chulo

V. bolinar (2). [De bolina + -ar2.] V. int. 1. Mar. V. navegar à bolina. Bras. Chulo. Procurar contatos voluptuosos, sobretudo em aglomeração de pessoas, em veículos, cinema, etc.; tirar um sarro, sarrar, xumbregar, amassar, passarinhar. (Aurélio. s.u.)

Observe-se que a noção contida nas acepções de *bolinar* (2) são exatamente aquelas que se transmitem com o poema de Quintana: *enquanto os outros se ocupam de dirigir, normatizar, avaliar, etc., ele, o poeta, ocupa-se com gozar a vida, passarinhar* (ou Carpe Diem!).

Creio que a breve análise de “Poeminho do contra” tenha podido demonstrar a astúcia na seleção dos signos e na sua aplicação como orientadores ou desorientadores na produção da riqueza textual.

5. PALAVRAS FINAIS

Esperamos que este artigo dê conta de apresentar ao cenário acadêmico o nosso Grupo de Pesquisa – Semiótica, Leitura e Produção de Textos (SELEPROT). Também intentamos oferecer caminhos de trabalho técnico-didático que dinamizam as aulas de leitura e redação. E, mais especificamente, demonstrar as aplicações na análise dos textos da teoria semiótica de extração peirciana como meio de abrir a percepção da imagem textual.

Reiteramos que a perspectiva teórica adotada toma o texto como imagem e o descreve como dotado de qualidades plásticas captáveis nos seguintes níveis: a) *diagramático imagético*: organização da mancha gráfica, disposição dos parágrafos, dos títulos e subtítulos, ilustrações verbais e não-verbais, etc.; b) *diagramático paradigmático*: inter-relação com os gêneros, tipos e modalidades textuais; dialogismo no nível temático-contextual; c) *diagramático sintagmático*: organização das frases e do estilo; combinação morfossintático-semântica; d) *diagramático metafórico*: operação com os tipos sígnicos, construindo-destruindo lógicas conceituais a partir da utilização-produção de signos orientadores ou desorientadores, responsáveis pela geração (ou não) de trilhas textuais (*guia-mapa de leitura*) por intermédio da seleção e da colocação estratégica de palavras ou expressões-chaves. Desta atitude resulta a iconicidade do texto. Os ícones textuais servem de "âncoras" (cf. Simões, 1997) para marcação e

assentamento das bases que permitem o desencadeamento lógico-conceitual do raciocínio. No que respeita ao redator, disciplina-lhe as propostas textuais — tanto no eixo da seleção quanto no da combinação — para que não perca de vista o necessário conhecimento partilhado entre emissor e receptor; quanto ao leitor, instrui-lhe a leitura das marcas textuais (os vários mecanismos de coesão) presentes na superfície do texto-objeto sobre o qual se encontra operando (lendo). As duas atitudes — do redator e do leitor — dirigem-se à textualidade, que é qualidade de uma proposição com eficiência comunicativa, portanto, de alta iconicidade.

Para concluir, trago ao texto palavras de Simões & Dutra (2003: 43-44) sobre *iconicidade*:

A iconicidade, no processo da leitura e da redação pode manifestar-se de dupla forma: a) como *alta iconicidade* – qualidade por meio da qual o texto orienta o leitor à produção de sentido em função da apresentação estratégica de pistas de leitura; b) como *baixa iconicidade* – qualidade por meio da qual o texto se torna opaco, porque não oferece pistas suficientes ou eficientes para o desenrolar da leitura. Convém esclarecer que a alta iconicidade tanto se presta à construção da eficácia quanto à da falácia textual. Nesta o leitor é driblado pelas pistas do texto; naquela, o leitor é conduzido por elas.

Em suma, a análise fundada em características icônicas pode dar suporte ao aperfeiçoamento das estratégias técnico-didáticas, por conseguinte, contribuir para a formação de usuários mais competentes, sobretudo do uso padrão, quando levados a ler ou redigir. E é esta a trilha que nosso grupo de pesquisa (SELEPROT) vem seguindo no âmbito da leitura e produção do texto escrito, principalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. São Paulo: Rocco, 1986.
- ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. 3ª tiragem. Martins Fontes, São Paulo, 2001.
- QUINTANA, Mario. *Nova antologia poética*. Porto Alegre: Globo, 1982.
- SIMÕES, Darcilia. “A construção fonossemiótica dos personagens de “Desenredo” de Guimarães Rosa”. In *Revista Philologus* —set-dez/1997. [p.67-81]. In <http://www.filologia.org>
- _____. “Estudos semânticos nº 7 - Sobre produção de leitura”. Material de aulas ministradas UERJ/ILE, em turmas de graduação e pós-graduação. 2003.

SIMÕES, Darcilia & Vânia Lucia R. Dutra. “A iconicidade, a leitura e o projeto do texto”. In *Linguagem & Ensino*. [ISSN 1415-1928]. Volume 7. Número 2. Jul/Dez. 2004. Pelotas: UCPel.

Nota:

Comunicação apresentada no XIX Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, no GT DE SEMIÓTICA, na UFAL, jul/2004.

Leitura e Redação: Compromisso de Todas as Áreas

Darcilia Simões

Saber a língua é saber viver. Conhecer a língua em sua variedade é conhecer a cultura de seu povo. Produzir ciência e arte demanda domínio de códigos e linguagens. Destacando-se a ciência, verifica-se que esta depende de um domínio de língua bem consistente para que as descobertas científicas possam circular ampla e claramente. De que adianta produzir ciência e não distribuir a descoberta? (Simões, 2003)

Nossa conversa então se assenta sobre a necessidade máxima de domínio da língua portuguesa, assim como do desenvolvimento da fluência comunicativa tanto no plano oral quanto no plano escrito. É freqüente a lamúria de estudantes e professores em relação ao desempenho lingüístico dos falantes atuais. Contudo, não é lamentando que se resolvem os problemas. Impõem-se ações produtivas que venham a sanar as dificuldades dos usuários em geral no que tange à produção dos textos na língua nacional.

Importante lembrar que a língua nacional não é feudo nem responsabilidade exclusiva dos docentes de português. Todos os falantes têm compromisso com a língua materna. No entanto, é uma prática histórica atribuir aos especialistas na língua portuguesa o compromisso com ela; os demais se abrigam nas desculpas de que a língua é muito difícil, que a gramática é muito complicada, que há mais exceções que regras, etc etc. No entanto, há um esquecimento generalizado de que a língua, além de ser um patrimônio da cultura nacional, é o código autorizado para o registro e a circulação dos documentos de uma nação. Logo, é importante lembrar que toda a informação escolar (exceto nas disciplinas de línguas estrangeiras) tem de circular em língua portuguesa e no registro formal.

Observe-se que o uso informal da língua não precisa de escola para difundir-se. A escola existe exatamente para fazer circular a informação sistematizada sobre os conteúdos das disciplinas. O conteúdo da língua prioritário para a escola é a norma padrão. Ainda que eu venha defendendo um ensino multidialetal com vistas não só a ampliar o conhecimento lingüístico dos falantes, mas também lutar contra os processos marginalizantes que grassam em nossa sociedade.

Antes de entrar na questão imediata da aprendizagem da língua, é importante destacar alguns aspectos que sustentam os entendimentos atuais de uma relevante parcela de estudiosos. Em primeiro lugar, considera-se que nenhum conhecimento é superior a outro. Assim, o conhecimento científico é apenas uma das formas de interpretar a realidade e, por isso, é tão válido como qualquer outra tentativa de ler o mundo. Portanto, prega-se a idéia de continuidade entre as formas de conhecimento empírico e científico, ainda que compreendendo diferenças em seus modos de construção. Assim, a instrução escolar não deve negar ou renegar o cabedal de conhecimentos obtido pelo indivíduo antes e fora da escola. Ao contrário, é preciso orientar o diálogo entre tais saberes (o velho e o novo) para que a aprendizagem se faça significativa e, por conseguinte, produtiva. Nesta mesma linha de raciocínio, entende-se que o conhecimento escolar é resultante de um conjunto amplo de saberes para além do conhecimento científico e cotidiano apenas, e tem como intencionalidade formar indivíduos comprometidos com os problemas da sociedade local em que estão inseridos e também com a problemática global. Assim a função da escola não estaria na transposição didática do conhecimento científico, senão no enriquecimento do conhecimento cotidiano dos participantes a fim de os capacitar para a tomada de decisão socialmente responsável na busca de uma sociedade mais igualitária, democrática e justa.

Em se tratando de uma escola de 2º grau, é importante frisar que o domínio da língua em sua forma padrão (ou culta) é uma imposição. Entretanto, é preciso haver uma mediação estratégica entre o conhecimento obtido na prática languageira cotidiana e a linguagem praticada na escola, nos textos técnicos, nos documentos, em geral. Os conteúdos com que lida o aluno da Escola Média já dependem de um domínio mais amplo da língua, incluindo o jargão técnico de cada área. Numa clientela de Química, verificar-se-á a necessidade de domínio da língua portuguesa, da linguagem matemática, do jargão da química, além de conhecimentos complementares relativos às artes da imagem, por exemplo.

Observada a situação da escola brasileira contemporânea, percebe-se uma triste inadimplência lingüística por parte dos que vão concluindo cada etapa de escolarização. É uma constatação dolorosa: os alunos chegam à Faculdade lendo muito mal e quase

não sabendo escrever. Logo, sua capacidade de estudo mostra-se gravemente prejudicada. Impõe-se então uma imediata reação por parte de docentes e discentes no que concerne à aprendizagem e à prática da língua nacional. No que concerne à aprendizagem, é preciso lembrar que, independentemente da área de estudo, saber o português padrão é indispensável. Como ler e entender os textos em que estão os conteúdos a aprender sem domínio suficiente da língua? Como manifestar por escrito os conhecimentos adquiridos sem habilidade redacional?

O debate em torno do tema domínio da língua nacional tem sido aquecido, no entanto, os efeitos práticos das conclusões obtidas nessas discussões parece que não têm sido os melhores.

A falta de domínio da língua resulta em não ter argumentos suficientes e convincentes para dar conta de um embate e ajudar a explicar um fenômeno, cumpre, portanto, promover a busca desses argumentos. Nesse processo de busca de novos argumentos, os alunos devem ser incentivados a pesquisar em todas as fontes possíveis. Recursos como livros didáticos e paradidáticos, revistas, dicionários, enciclopédias, softwares educativos e a Internet podem contribuir sobremaneira para a construção de novos argumentos. Aqui começa a manifestar-se a grave crise do domínio da língua materna em sua modalidade padrão.

A despeito de toda a reformulação nos exames vestibulares, por exemplo, a persistência de uma prática de ensino inadequada é um fato. Uma vez compreendido que o domínio lingüístico do professor de língua portuguesa tem de ser diferente do domínio que ele espera de seu aluno, meio caminho já foi percorrido. Insistindo num ensino gramaticalista em que as definições ocupam o espaço da prática de leitura e redação, constata-se a produção de um bom número de “papagaios gramaticais” que, todavia, falam mal e escrevem pior ainda. Se lhes apresentarem uma prova de múltipla escolha sobre definições gramaticais é possível que obtenham 100% de acertos. Contudo, se a prova for a produção de um texto sobre um dos conteúdos estudados, certamente o resultado será muito diferente.

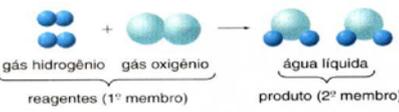
Talvez isso se deva até ao fato do emprego da escrita ser mais recente do que do emprego da fala. Entendemos que é papel do *educar pela pesquisa* privilegiar a

produção escrita pelos alunos. Um dos argumentos que nos levam a incentivar os alunos a escrever é o fato da comunicação oral ser menos exigente do que a escrita. Aceita-se que se diga qualquer coisa e de qualquer modo, desde que se consiga comunicar algo. No entanto, é inaceitável escrever com falta de clareza. Portanto, escrever implica organização do pensamento e de sua materialização através da escrita. Para escrever é necessário fazer um esforço de sistematização das próprias idéias na busca de clareza, primeiro para si mesmo, em seguida para os possíveis leitores. O exercício da redação também favorece a aquisição de uma linguagem mais rica e apropriada, a qual tende a contribuir para o desenvolvimento dos conceitos científicos e, portanto, mais complexos. Quem escreve pensa duas vezes.

É preciso então compreender que a aprendizagem de língua em todas as áreas deve resultar na capacitação do usuário pra falar e escrever nas instâncias públicas, ou seja, nas situações em que aquele é chamado a demonstrar o seu crescimento intelectual. A prática de leitura e da redação focaliza o ensino da língua no plano da escrita. Convém lembrar que é exatamente o aprendizado da escrita que mobiliza os indivíduos a buscar a escola. Assim, não é possível descurar da aprendizagem da língua padrão, relaxar com as práticas de leitura e subvalorizar a redação sob o argumento de que se escreve pouco atualmente. Ainda que a escrita contemporânea se reduza quase sempre ao preenchimento de formulários, a leitura vem ocupando espaço cada vez maior. O advento da rede mundial de computadores (INTERNET) não é um movimento de destruição da importância da leitura ou da redação; ao contrário, a comunicação digital demanda agilidade com o verbal, para acompanhar a velocidade da comunicação.

Embora estejam surgindo novos gêneros e tipos textuais em decorrência da comunicação digital, não há por que se despreocupar ou desobrigar-se do aprendizado da língua nacional padrão. É também a Internet disponibilizadora de textos técnicos e científicos que viabilizam a atualização imediata do conhecimento científico, uma vez que não se tem mais as barreiras de tempo e espaço para obtenção da informação. Este novo quadro exige ainda mais habilidade ou fluência lingüística dos usuários. Por isso, o fato de se tratar de um curso de química não justifica qualquer nível de desinteresse ou descompromisso com a língua nacional por parte de alunos e professores.

Vamos ao exemplo, onde se pretende destacar a importância do domínio de vocabulário geral, nomenclatura técnica (jargão), conhecimento de outros códigos.

<p>Número de oxidação</p> <p>O conceito de número de oxidação é muito útil em Química e está relacionado com a natureza das ligações químicas.</p> <p>Nos compostos iônicos, os íons apresentam cargas reais:</p> $\boxed{\text{carga real} = +1} \text{ } \text{Na}^+ \text{Cl}^- \boxed{\text{carga real} = -1}$ <p>Nos compostos moleculares, os átomos podem apresentar <i>resíduos de carga</i>, ou seja, podem constituir <i>pólos</i>. Desse modo, costuma-se utilizar um artifício para atribuir cargas fictícias ou teóricas aos átomos em uma molécula.</p> <p>Imagine que o par eletrónico de uma ligação covalente seja doado ao átomo mais eletronegativo. Com isso, os átomos que participam dessa ligação covalente “adquirem cargas” e, desse modo, estamos transformando <i>hipoteticamente</i> a ligação covalente em uma ligação iônica.</p> <p>Vejamos o caso da molécula H₂O. Em cada ligação covalente, imagine que o par eletrónico seja cedido para o oxigênio, que é mais eletronegativo que o hidrogênio.</p> <p>Com isso, cada hidrogênio “adquire” carga +1 e o oxigênio, carga -2:</p> $\begin{array}{ccc} \text{H} & \text{O} & \text{H} \\ \text{carga} & \text{carga} & \text{carga} \end{array}$	<p>Este exemplo demanda a observação e a decifração de todos os recursos não-verbais incluídos como itálico, aspas, diagramas, etc. que integram a produção do sentido do texto.</p>
<p>Introdução</p> <p>Para desenvolver o estudo das reações químicas, devemos relembrar que este conceito está associado à idéia de transformação, ou seja, à produção de novos materiais.</p> <p>A síntese (formação) da água, por exemplo, pode ser descrita assim:</p>  <p>reagentes (1º membro) produto (2º membro)</p> <p>Representando por uma equação química, temos:</p> $\underbrace{2\text{H}_{2(\text{g})} + \text{O}_{2(\text{g})}}_{\text{Estas substâncias deixam de existir e ...}} \longrightarrow \underbrace{2\text{H}_2\text{O}_{(\text{l})}}_{\text{... surge uma nova substância.}}$ <p>Os números que precedem as fórmulas são chamados <i>coeficientes</i> e indicam a proporção entre as substâncias que participam da reação. Embora antes da fórmula do gás oxigênio não apareça nenhum número, está subentendido o coeficiente 1.</p> <p>Então, a proporção da reação de síntese da água é 2 : 1 : 2, o que significa que, para cada 2 moléculas H₂O formadas, reagiram 2 moléculas H₂ e 1 molécula O₂.</p> <p>Cada reação tem a sua proporção, que, como vimos pela Lei das Proporções Constantes, é constante.</p>	<p>Neste exemplo, a linguagem matemática se impõe como instrumento para a solução dos problemas.</p>
<p>Determinação dos coeficientes</p> <p>A determinação dos coeficientes de uma equação química recebe o nome de <i>balanceamento</i>.</p> <p>Para balancear uma equação, devemos lembrar que a massa antes da reação é igual à massa depois da reação (Lei de Lavoisier), ou seja, apesar de ocorrer um novo arranjo dos átomos, a quantidade permanece a mesma.</p>	<p>Neste exemplo, o conhecimento de vocabulário específico se impõe para a compreensão do texto.</p>

CONCLUSÃO

Como se vê, as exigências de domínios diversificados hoje se impõem como complementação à aquisição da leitura e da escrita, uma vez que a produção textual contemporânea implica a utilização de múltiplas linguagens. Cabe, portanto, aos docentes e discentes da Escola Média, em especial, conscientizarem-se deste novo paradigma e buscarem recuperar a fidelidade dos usuários para com a língua nacional, apetrechando-se de toda a riqueza de nosso sistema lingüístico, a despeito de todas as forças midiáticas que venham tentando implantar um sistema multicultural que, em última análise, reduz-se ao modelo propagado pelo imperialismo capitalista, que insiste em desrespeitar qualquer diferença cultural, validando apenas o modelo norte-americano.

O Brasil é rico o suficiente para buscar autonomia e preservar sua soberania. Contudo, para tanto é preciso expandir a cultura letrada, para que a tomada de decisões seja a cada dia resultado de uma participação política sempre maior. Isto sim é cidadania e política de inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

SIMÕES, Darcilia. “Semiótica, Leitura e Produção de Textos”. Comunicação em mesa-redonda, apresentada no Congresso da ABRALIN, UFRJ, 2003.

NOTA:

Apresentado no evento III SEMANA DA CULTURA: Ciência Artística ou Arte Científica – CEFET- Rio de Janeiro – jul/04

Semiótica, Leitura e Produção de Textos

Darcilia Simões

Os limites de minha própria linguagem
significam os limites do meu próprio mundo.
(Wittgenstein, in *Tractatus* 5.6 – Apud Nef,
1995: 145)

0. PARA SITUAR O PROBLEMA NO TEMPO

As imagens do mundo contemporâneo mostram-se emolduradas por um sem-número de textos (complementares ou controversos) construídos numa variedade impressionante de códigos e linguagens. Em consequência disto, a movimentação social tem-se tornado cada dia mais complexa e complicada, dela emergem situações da mais absoluta incomunicabilidade; e o mundo passa a ser um espaço de grandes perplexidades. Com isto, a responsabilidade da escola se acentua no que tange à formação de indivíduos capazes de decifrarem os textos por entre os quais circulam, conseguindo assim a almejada mobilidade social que é, em última análise, a realização do homem integral.

No processo de escolarização, o domínio de códigos e linguagens é visto hoje sob nova perspectiva. A hegemonia do verbal é tocada pela força da comunicação não-verbal, e os currículos escolares são então obrigados a ajustar-se a uma realidade cibernética que se desenvolve em altíssima velocidade.

A comunicação contemporânea põe em xeque o tempo de que se necessitava para fazer circular a informação no mundo pré-gutenbergiano; e a imprensa é hoje desafiada pela informática que viabilizou a comunicação em tempo real e rompeu as barreiras do espaço e do tempo. Chamamos ao texto um fragmento de autoria de Wittgenstein o qual traduzimos em outro estudo como *nosso mundo é do tamanho de nosso repertório* (Simões & Dutra, 2002), uma vez que entendemos os limites dos mundos individuais como decorrentes dos limites de nossa linguagem. Kurt Baldinger (1977: 105), enfatizando o código verbal, traduziu assim esta concepção:

A língua divide o mundo e faz da infinita multiplicidade da realidade um calhamaço abarcável e divisível. A língua ordena e articula a infinitude do concreto, mas também a realidade espiritual. Nós vemos o mundo através deste calhamaço formado pela linguagem.

Cabe então à escola, alargar os horizontes comunicativos e expressivos dos estudantes dando-lhes oportunidades de operar com a variedade sígnica hoje disponível, ao mesmo tempo que enfatize o compromisso com o domínio da língua nacional como suporte principal de sua condição de cidadão.

Como vimos desenvolvendo estudos voltados para a melhoria da qualidade das aulas de língua portuguesa com vistas à proficiência do falante, em certa altura das atividades docentes percebemos a importância de trazer para a sala de aula o diálogo sistemático entre os códigos e linguagens e suas tecnologias. O trabalho em realização nesta linha teve início na década de 80, antecipando-se, e muito, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, a seu turno, resultaram da mudança das diretrizes e bases do Sistema Nacional de Ensino por força da Lei nº 9394/96. O trabalho vanguardista que iniciamos veio a assentar-se em bases semióticas, e a complementaridade entre os signos verbais e não-verbais tornou-se o eixo da mudança metodológica que vimos propondo de modo a ampliar o universo textual do indivíduo.

1. O PROJETO SEMIÓTICO E O GRUPO DE PESQUISA

Após a produção de uma tese (Simões, 1994) em que demonstramos a importância da leitura do não-verbal na formação do leitor-redator, entramos a testar múltiplas possibilidades relacionais entre signos verbais e não-verbais no objeto texto, chegando à conclusão de que muitas das dificuldades apontadas no processo de ensino-aprendizagem do vernáculo, sobretudo na aquisição da escrita e da norma padrão, resultam de uma não-educação do ver. A partir disto, abraçamos a hipótese do texto como imagem (signo icônico), com base em sua dimensão plástica (cromática e eidética) e, por conseguinte, visualmente sensível. Então, promovendo a interação entre estudantes e textos *não-verbais, verbais e complexos* (tecidos com signos verbais e não-verbais) fomos desenvolvendo atividades de leitura e produção textual que foram comprovando a hipótese de que *os esquemas mentais aplicados à leitura dos signos não-verbais são análogos aos que se aplicam à leitura do verbal*, logo, o ensino-aprendizagem da língua padrão escrita pode ganhar agilidade com o aproveitamento de textos de toda natureza.

Considerando-se o texto visual como figura (objeto principal), vem sendo estimulada a leitura da melodia textual e suas marcações (cf. Martins, 2000) como integrante de sua significação e, para objetivação desta hipótese, a música popular brasileira (MPB) (cf. Rei, 2002) e a música regional de raiz (Simões, 2002 e 2002^a) vêm prestando excelente serviço à dinamização das aulas de língua portuguesa e à concretização de propostas de um ensino pluralizante do ponto de vista da variação dialetal, em especial.

Os frutos deste projeto de trabalho incentivaram a criação de um Grupo de Pesquisa Nacional (CNPq, 2002) do qual participam professores de língua portuguesa, línguas estrangeiras modernas, lingüística, semiótica, literatura, comunicação e educação. O grupo foi denominado como *Semiótica, leitura e produção de textos*, e os profissionais que o integram desenvolvem projetos que contemplam a língua nacional, línguas estrangeiras modernas, a literatura, o teatro, o cinema, a pintura, a música, etc. como objetos semióticos que se intercomunicam na produção de uma cosmovisão coletiva que se desdobra nas visões de mundo dos indivíduos de cada comunidade.

2. DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O produto mais relevante destes estudos tem sido a possibilidade de se realizar um trabalho inter- e transdisciplinar de fato sem, contudo, perder de vista o objeto de estudo eleito — a *língua portuguesa* — para as investigações que realizamos e orientamos sob os auspícios da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Ainda que, na década de 80 e até meados de 90, espantos e incômodos tenham sido gerados pelos projetos por nós capitaneados e que tinham suporte na semiótica de C. S. Peirce (1839-1914) e apoios nas contribuições de semióticas não-lingüísticas (Sebeok; Eco; Argyle; Bouissac – cf. Nöth, 1995), o impacto da novidade foi superado, e os resultados obtidos começaram a ser olhados com olhos interessados e, então, crédulos.

Centrando as atividades na leitura e compreensão de textos, com vistas a subsidiar a ulterior produção de textos escritos, tem-se buscado demonstrar as características icônicas (ou hipoicônicas), indiciais e simbólicas que recobrem os signos e que dão ao texto verbal (em particular) uma dimensão mais objetiva, menos abstrata.

O conteúdo semiótico tem sido observado como subsídio para a compreensão dos mecanismos de *captação, percepção e interpretação dos signos pelas mentes dos leitores*, por isso, as ciências da cognição estão sendo chamadas a participar das análises, trazendo seus construtos teóricos em prol de um melhor aproveitamento do objeto de estudo: *o texto*. A semiótica de Peirce aliada à *teoria da iconicidade* (Sebeok), à *teoria dos espaços mentais* (Chiavegatto, 1999 e 2002), à Análise do Discurso (Maingueneau, 2001), à Lingüística Textual (Koch, Travaglia, Marcuschi, etc.), entre outras, tem subsidiado descobertas de caráter teórico-metodológico que têm trazido às aulas de português um novo contexto de trabalho em que as informações gramaticais perdem o caráter exclusivamente nomenclatural ou normativo, passam a suprir necessidades interpretativas e ganham relevância para os estudantes.

Nesta perspectiva, os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa *Semiótica, leitura e produção de textos* destinam-se a oferecer alternativas metodológicas para a melhoria da qualidade do ensino do português, dando o necessário relevo à aquisição da norma padrão sem desprestigiar a competência do falante nas outras variedades do idioma nacional.

3. LER E ESCREVER PARA SER

Para melhor compreensão dos fenômenos do mundo contemporâneo, impõe-se domínio consistente das línguas nacionais. No Brasil, a competência no português padrão não pode continuar sendo vista como uma imposição das classes dominantes, mas como uma conquista política indispensável à constituição de uma nação, cuja história é documentada pela língua nacional.

Desde o resultado de exame laboratorial que constata a gravidez até o atestado de óbito, o indivíduo está sujeito à documentação. Logo: é necessário conhecer e compreender o código utilizado na produção destes documentos: *a língua nacional*.

Independentemente da constatação da existência de uma vasta dialeção no país, não é uma atitude responsável negar a importância do domínio do vernáculo, sobretudo da norma padrão. Por isso, cabe ao Governo (União, Estado e Municípios) desenvolver políticas públicas que resgatem o valor do idioma e que viabilizem um trabalho escolar proficiente nessa área.

Monografias e dissertações de mestrado desenvolvidas sob nossa orientação documentam a importância da competência leitora para o melhor trânsito escolar entre as disciplinas em geral. Geralmente, o fracasso escolar em qualquer disciplina funda-se na incompetência lingüística do estudante em relação à norma padrão: código-fonte da documentação das áreas.

O ensino do português baseado na instrução normativa é a grande sandice que se reproduz e que funciona como mecanismo impediante e repulsor do processo de aprendizagem da língua padrão: aulas repetitivas, não-atraentes e nada eficientes. Já está mais que comprovado que o domínio da nomenclatura ou a memorização das normas não garantem capacidade leitora nem redacional.

A despeito de argumentos relacionados aos programas de concurso a que está sujeito o estudante, o aluno conclui o ensino médio, em regra, sem autonomia textual para ler e escrever. No entanto, um ensino que se destina, por um lado, a preencher estatísticas de escolarização e, por outro, a cumprir programas construídos com base em modelos curriculares burocráticos, descomprometidos com a efetiva formação do indivíduo para o exercício social, na maioria dos casos não promove mudanças efetivas no cenário educacional brasileiro, uma vez que projetos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), entre outros, acabam por atestar a falência do sistema: o estudante brasileiro passa pela escola e dela sai sem dominar a norma padrão, portanto não desenvolve competência leitora nem redacional.

A proposta metodológica que vem sendo elaborada por nosso grupo de estudos tem comprovado *a eficiência da exploração do texto como objeto icônico, sensível, sensorial e estruturado por signos que representam as idéias que se tem do mundo das experiências*. O entendimento de que a adequação na eleição do gênero (Bonini, 2002) e do tipo textual e, por conseguinte, da variedade lingüística tem transformado as aulas de português em espaços de extrema produtividade e prazer. A leitura com compreensão e a competência de análise gramatical tem sido uma consequência feliz do enfrentamento semiótico dos textos.

Transcrevemos trecho de outro de nossos artigos em que *comunicação, signos e textos* são apontados como elementos importantes na instrumentalização técnico-docente:

Trata-se, assim, de considerar o processo da comunicação, em que se relacionam não apenas o sujeito (leitor) com o conteúdo de um dado texto (seus elementos de significação), mas com sua natureza, o tipo de estrutura que forma o tecido do texto, e que pode determinar a maior ou menor possibilidade de compreensão, posto que é de máxima importância para o leitor a natureza e a realidade material (o código usado na cifração) da mensagem que lhe cabe interpretar. (Simões, 2003)

O ato de ler reflete o universo do leitor, suas experiências de vida, sua cosmovisão.

A apresentação do conteúdo lingüístico em diálogo com o conteúdo de outros códigos tem viabilizado a compreensão da norma gramatical e a consideração desta como um elemento de referência para uma expressão de maior abrangência comunicativa. Sem proibir as classificações como *certo* ou *errado* (cujos excessos produziram a permissividade), estas aparecem quando identificadas as opções impróprias sejam de gênero ou tipo textual, de registro ou mesmo de vocabulário ou de recursos não-verbais (diagramação, tipo de letra, grifos, ilustrações imagéticas, etc.).

Estudando textos-objeto sobre conteúdos de Geografia, História, Engenharia Mecânica e Física (Bomfim, 2001; Santiago, 2002; Assaife, 2002; Simões, 2002^b, respectivamente), por exemplo, percebeu-se que as dificuldades na matéria eram decorrentes do não-entendimento dos textos, ou melhor, da língua dos textos. Como dissera Gladstone Chaves de Melo (1952), *quem lê e compreende analisa*. Logo, se não houve compreensão, houve problema de análise; e esta, por sua vez, demanda apreensão da estruturação lingüística. Entretanto, compreender os mecanismos estruturais de uma língua não é sinônimo de memorização de sua nomenclatura ou de suas normas, senão assimilação de sua lógica interna, dos mecanismos que permitem uma produção infinita de frases a partir de um número (pelo menos, a princípio) finito de formas lingüísticas e, mais tarde, entender-se o princípio da economia lingüística no nível fonológico: número finito de fonemas (conjunto fechado) que permite a produção de número infinito de vocábulos (conjunto aberto).

A aquisição de domínio na língua materna em sua variedade (padrão e não-padrão) advém de um convívio produtivo com os textos que circulam na sociedade. Uma vez constatado o domínio, brota no estudante a necessidade de produzir textos outros que se incorporem ao conjunto preexistente e que documentem sua atuação no cenário social.

Afinal ler e escrever são verso e anverso do ser social e são habilidades instrumentais de autodescoberta e realização pessoal.

Concluindo este item, trago ao texto um fragmento de comunicação apresentada no IV Fórum de Estudos Lingüísticos da UERJ (out-99):

O professor de línguas deve então estar atento ao fato de que o desenvolvimento da competência lingüística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores - a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade lingüística e dos inúmeros discursos concorrentes. (Simões, 2002c)

4. UMA ESTRATÉGIA ILUSTRATIVA

No processo de leitura, vislumbram-se imagens construídas pelas palavras. Sem necessidade de gravuras ou quaisquer ilustrações, imagens se formam na mente do leitor por força de recursos utilizados, de ordem fônica, gráfica, morfo-sintática, atravessados sempre pela rede de significações. Tudo são imagens, linguagem que se faz figura a desafiar o investimento do leitor no texto”. (Walty, 2000).

À luz do excerto em epígrafe neste item e no intento de objetivar o trabalho desenvolvido, trago à cena a análise de uma canção de autoria de Elomar Figueira Mello (compositor baiano cuja obra é objeto de nossa pesquisa atual): Cantiga de Amigo. Este breve estudo explora o potencial sígnico-imagético do poema musical em foco. Convém explicitar que a eleição de texto de Elomar se deve ao fato de o autor, tal qual Guimarães Rosa em suas narrativas, compor poemas musicais ora usando a norma padrão ora usando o dialeto sertanejo, materializando assim a real possibilidade do falante transitar por entre as variedades da língua nacional. Vamos ao texto.

O Texto-Objeto

CANTIGA DE AMIGO

<p>Lá na Casa dos Carneiros Onde os violeiros vão cantar louvando você Em cantiga de amigo Cantando comigo somente porque você é Minha amiga, mulher Lua nova do céu que já não me quer Dezesete é minha conta Vem amiga e conta uma coisa linda pra mim Conta os fios dos teus cabelos Sonhos e anelos Conta-me se o amor não tem fim Madre amiga é ruim Me mentiu jurando amor que não tem fim</p>	<p>Lá na Casa dos Carneiros Sete candeeiros iluminam a sala de amor Sete violas em clamores, sete cantadores São sete tiranas de amor para a amiga Em flor Que partiu e até hoje não voltou Dezesete é minha conta Vem amiga e conta Uma coisa linda pra mim Pois na Casa dos Carneiros Violas e violeiros Só vivem clamando assim Madre amiga é ruim Me mentiu jurando amor que não tem fim</p>
---	---

Numa dimensão que abrange comentários de ordem estilística e semântico-estrutural, Monteiro (2002) destaca das cantigas de amigo as seguintes características: a) uma composição que se assemelha estrutural e melodicamente às manifestações poéticas típicas da Idade Média; b) conforme a produção literária daquela época - a lírica trovadoresca – trata-se de poema produzido para ser cantado; c) composição sobre temática amorosa representando uma voz (eu lírico) feminina; d) apresentam um universo rural, estrutura poética bastante simples (estrutura paralelística), revestindo-se de um caráter mais popular.

Elomar apropria-se desse modelo e compõe sua Cantiga de Amigo contemporânea aproximando dois mundos distantes temporalmente – o do trovador medieval e o do cantor sertanejo – mas interligados no plano da expressão poética. Para tanto, o autor lança mão de características de natureza estrutural e semântica comuns às composições da Idade Média.

Poema para ser cantado em arranjo melódico de madrigal, Cantiga de Amigo apresenta uma seleção lexical que fortalece o contato com a produção medieval.

Veja-se o quadro a seguir:

CARACTERÍSTICAS DAS CANTIGAS DE AMIGO

Características	C .A.M.	C .A.S.	Palavras e Expressões Correspondentes no Texto
Título – Cantiga d'amigo	+	+	Cantiga de Amigo
Paralelismo nos versos	+	+	Casa dos Carneiros onde os violeiros Casa dos Carneiros sete candeeiros Casa dos Carneiros violas e violeiros
Estrutura simples com utilização de léxico cotidiano	+	+	Amor, sonhos, violeiros, jurando amor, amiga, violas, candeeiros, tirana (= cantiga; palavra comum ao léxico do sertanejo), lua nova, cantando.
Alusão à figura materna	+	+	Madre
Universo rural	+	+	Casa dos Carneiros, candeeiros.
Presença de refrão	+	+	Madre amiga é ruim/me mentiu jurando amor que não tem fim
Eu lírico feminino	+	-	...onde os violeiros/vão cantar louvando você/em cantiga de amigo, cantando comigo/somente porque você é/minha amiga mulher.
Legenda	C.A.M. – Cantiga de Amigo medieval. C.A.S. – Cantiga de Amigo sertaneja.		

Partindo-se para o conteúdo semântico do texto, verifica-se que sua tessitura pode ser organizada em torno de duas expressões-chave: *cantiga de amigo* (*plano estrutural*) e *amor* (*plano semântico*). Note-se que a expressão que dá título ao texto – Cantiga de Amigo – já oferece as primeiras pistas sobre o caminho a ser percorrido pelo leitor, neste caso remetendo à intertextualidade com as cantigas medievais; e a palavra *amor*,

recorrente no texto, representa o tema maior desenvolvido pelo autor, configurando-se, portanto, o *potencial icônico ou indicial* (do léxico textual) *capaz de conduzir o leitor à mensagem básica do texto* (Simões, 2002).

Apesar do cenário sertanejo eleito por Elomar, o texto se constrói segundo a norma padrão. O cantor do poema não é um menestrel rural qualquer, mas um poeta consciente de sua posição enunciativa. Por isso, fala como um nobre.

Onde fica então a fidelidade ao sertão? É o cenário que vai possibilitar a criação da imagem sertânica pretendida pelo poeta.

Observe-se:

Lá na **Casa dos Carneiros**
Onde os **violeiros** vão cantar louvando você

Os itens grifados neste trecho são os signos responsáveis pela evocação do cenário agreste. Os demais podem confundir-se com o cenário medieval.

Em cantiga de amigo
Cantando comigo somente porque **você é**
Minha amiga, mulher
Lua nova do céu que já não me quer

Os grifos destacam componente textual que marca a distinção entre a cantiga de amigo medieval (eu lírico feminino) e a cantiga de amigo sertaneja em foco, cuja voz predominante é masculina.

Dezessete é minha **conta(1)**
Vem amiga e **conta(2)** uma coisa linda pra mim
Conta(3) os fios dos teus cabelos
Sonhos e anelos
Conta(4)-me se o amor não tem fim

Neste trecho, o vocábulo grifado realiza o seguinte percurso semântico-sintático:

Forma Lingüística	Significado	Classe Gramatical	Função Sintática
Conta(1)	Ato ou efeito de contar	Substantivo	Núcleo de predicado nominal
Conta(2) e Conta(4)-	Narrar, referir-se,	Forma verbal	Núcleo de predicado

	relatar		verbal
Conta(3)	Verificar o número, a quantidade de; computar	Forma verbal	Núcleo de predicado verbal

Do ponto de vista estilístico, verifica-se a competência verbal do autor a partir do conhecimento do princípio de economia lingüística aplicado ao plano léxico-semântico. Cumpre observar ainda que os conteúdos semânticos são organizados em pares de equivalência: a) *conta(1)* e *conta(3)* relacionam-se a objetos matemáticos; b) *conta(2)* e *conta(4)* permanecem no espaço discursivo, representando a ação proposta pelo eu lírico: um ato comunicativo entre ele e sua amada.

O próximo excerto apresenta o que entendemos como *índice negativo*, ou seja, aquele que induz uma leitura que não será comprovada.

A repetição do vocábulo *sete* e do verso *dezessete é minha conta* parece reiterar a força semântica do vocábulo *conta* em suas ocorrências 1 e 3. No entanto, a acepção empregada nos versos grifados corresponde às ocorrências 2 e 4, significando a ação de relatar.

Lá na Casa dos Carneiros
 Sete candeeiros iluminam a sala de amor
 Sete violas em clamores, sete cantadores
 São sete tiranas de amor para a amiga
 Em flor
 Que partiu e até hoje não voltou
 Dezessete é minha conta
Vem amiga e conta
Uma coisa linda pra mim

Do ponto de vista da Lingüística Textual, os elementos grifados vão construindo a coesão e orientando a captação da coerência textual. Na perspectiva discursiva, é possível identificar a voz do trovador amante como sendo o eu lírico do poema. Semioticamente observado, o texto apresenta índices que atuam como cicerones textuais (orientadores e desorientadores) e viabilizam a construção de imagens parciais do texto de modo a identificar casos de coesão local, seqüencial, etc. Quanto aos esquemas cognitivos ativados (ambiência medieval e ambiência sertaneja + par amoroso), captam-

se no texto ícones (conteúdo plástico do texto) que operam na produção da imagem em dois níveis: a) movimentos internos do texto; b) cenário e ações evocadas e presentificadas. Ainda no plano cognitivo pode-se perceber a construção simbólica de padrões de comportamento social e lingüístico a partir das falas captadas no texto.

5. PALAVRAS FINAIS

E assim, olhado microscopicamente, é possível ir-se explorando o texto passo a passo, com vistas a orientar possíveis leituras e construir modelos de análise que não amedrontem o estudante, ao mesmo tempo que lhes provoque a curiosidade em relação à produção textual e, em especial, à língua portuguesa.

O modelo de trabalho demonstrado oferece a possibilidade de uma análise sem o compromisso único da rotulação de partes, mas de identificação das relações entre forma e conteúdo, uma das mais fortes justificativas para a ênfase no ensino sistemático da língua portuguesa como língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSAIFE, Teresa Cristina. *Questões discursivas de história e geografia: Um estudo do texto do professor*. Rio de Janeiro: UERJ (Dissertação de mestrado em língua portuguesa.), 2002.
- BALDINGER, Kurt *Teoría semántica*. 2ª ed. corr. y aum. Madrid: Ediciones Alcalá, 1977.
- BOMFIM, Vera Costa. *Como avaliar o texto-resposta em provas de Geografia e História*. Rio de Janeiro: UERJ (Dissertação de mestrado em língua portuguesa.), 2001.
- BONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição*. Florianópolis/SC: insular, 2002.
- COSTA, Maria Thereza S. *Os mecanismos coesivos e a produção de textos na graduação em engenharia: um estudo de caso*. Rio de Janeiro: UERJ (Dissertação de mestrado em língua portuguesa.), 2002.
- MAINGUENAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, Aira Suzana R. *Uma análise estilístico-semiótica dos sinais de pontuação em TUTAMÉIA*. Rio de Janeiro: UERJ (Dissertação de mestrado em língua portuguesa.), 2000.

- MELO, Gladstone Chaves de. *Novo manual de análise sintática*. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.
- MONTEIRO, M^a Lúcia. “Uma leitura de cantiga de amigo: análise léxico-semântico-semiótica”. (Ensaio final no curso: Texto, contexto e semiose lexical: um estudo semântico, semiótico e pragmático do léxico. Mestrado em língua portuguesa – 2002/1.
- NEF, Frédéric. *A linguagem: uma abordagem filosófica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- NÖTH, Winfried. *Handbook of Semiotics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1995.
- REI, Claudio Artur de O. *A palavra caetana: estudos estilísticos*. Rio de Janeiro: UERJ (Dissertação de mestrado em língua portuguesa.), 2002.
- SIMÕES, Darcilia. *O livro-sem-legenda e a redação*. UFRJ. (Edição acadêmica de tese de doutoramento em Letras), 1994.
- _____. “Elomar e a língua sertaneza”. Comunicação no I Congresso Internacional das Linguagens - V Seminário Nacional do Ensino de Língua Portuguesa. (in Anais do evento), 2002. In: http://www.darcilia.simoes.com/Pesquisa_Elomar.htm
- _____. “Parcela da Língua Sertaneja de Elomar Figueira Mello”. Comunicação no VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia. CiFEFiL/UERJ — (ago), 2002a. In http://www.darcilia.simoes.com/Pesquisa_Elomar.htm
- _____. “Linguagem e Expressão no Ensino de Física. O vernáculo associado aos outros códigos e linguagens no avanço do ensino e da pesquisa”. Comunicação em mesa-redonda no II Encontro da Licenciatura em Física e II Encontro de Ex-alunos da Licenciatura em Física do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (in *Caderno Seminal*, Vol. 14), 2002b.
- _____. (2002c) “Ícones e Índices na Superfície Textual”. Texto de comunicação a ser apresentada na XIX Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste. UFC.
- _____. *Semiótica & ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2003.
- SIMÕES, Darcilia & Vânia Lúcia R. DUTRA. “A iconicidade, a leitura e o projeto do texto”. Comunicação no III Congresso Internacional Venezuelano de Semiótica. Zulia/VE (nov), 2002
- WALTY, Ivete Lara Camargo. *Palavra e Imagem: Leituras Cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.