

Darcilia Simões
Claudio Artur O. Rei
(Orgs.)

Aulas de português

O léxico em foco



Experiencia ayant fait voir que les mers sont plus grandes aux
Conjunctions de Oppositions qu'au l'orden. q' aux Equinoxes q' aux solstices.
Et que nous les avons de ce à le plus se regardant vers la partie septentrion.
L'une de ces conjonctions est celle en la quelle les 4 quatuorces
de la lune se conjonctent de la quelle font marquer ventre
Au 1. et 3. ceste de l'autre de l'age de celle et au 2. se voit le combien
D'heures et minutes plus tard la marée q' en sa plus grande hauteur.
Tout apres la Conjunction et apposition que la Conjunction et Opposition.

Dialogarts
PUBLICACOES

Darcília Simões
Claudio Artur O. Rei
(Orgs.)

***AULAS DE PORTUGUÊS.
O léxico em foco***

2015



Copyright @ 2015. Darcilia Simões e Claudio Artur O. Rei

Dialogarts

<http://www.dialogarts.uerj.br>

Editora do volume: Darcilia Simões

Co-coordenador do projeto: Flavio García

Coordenador de divulgação: Cláudio Cezar Henriques

Capa e diagramação: Igor Cesar Rosa da Silva, Raphael Ribeiro
Fernandes e Luiza Amaral Wenz

Revisão: Equipe Labsem

Preparação de textos: Darcilia Simões

Logo Dialogarts: Gisela Abad

CEH-UERJ- DEPEXT-SR3 — *Publicações Dialogarts*

Ficha Catalográfica

S593

SIMÕES, Darcilia; REI, Claudio Artur O. (Orgs.).

R347

Aulas de Português. O léxico em foco. Rio de Janeiro:
Dialogarts, 2015.

Dialogarts

Bibliografia

ISBN (digital) 978-85-8199-044-6

ISBN (impresso) 978-85-8199-043-9

1. Ensino de Línguas 2. Léxico. I. Darcilia Simões e
Claudio Artur O. Rei (Orgs.). II – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro / Universidade Estácio de Sá. III -
Departamento de Extensão. IV. Título.

CDD 407.413

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino de Línguas: 407
2. Léxico. 413

Conselho Editorial

Estudos Linguísticos

Darcilia Simões (UERJ)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)

Maria do Socorro Aragão (UFPB/ UFCE)

Estudos Literários

Flavio García (UERJ)

Karin Volobuef (UNESP)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)

Conselho Consultivo

Estudos Linguísticos

Alexandre do A. Ribeiro (UERJ)

Carmem Lucia P. Praxedes (UERJ)

Helena Valentim (UNL, Portugal)

Lucia Santaella (PUC-SP)

Maria Aparecida Barbosa (USP)

M^a Suzett Biembengut Santade
(FIMI/FMPFM)

Massimo Leone (UNITO, Itália)

Paulo Osório (UBI, Portugal)

Roberval T. e Silva (UMAC, China)

Rui Ramos (UMINHO, Portugal)

Sílvio Ribeiro da Silva (UFG)

Tania Shepherd (UERJ)

Estudos Literários

Dale Knickerbocker (ECU - EUA)

David Roas (UAB, Espanha)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS)

Júlio França (UERJ)

Magali Moura (UERJ)

Márcio Ricardo Coelho Muniz
(UFBA)

Maria Cristina Batalha (UERJ)

Maria João Simões (UC, Portugal)

Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)

Regina da C. da Silveira (UniRitter)

Rita Diogo (UERJ)

Susana Reisz (PUC, Peru)

Correspondências para:

UERJ/IL - a/c Darcilia Simões ou Flavio García

R. São Francisco Xavier, 524 sala 11.017-A - Labsem

Maracanã - Rio de Janeiro: CEP 20 569-900

URL: <http://www.dialogarts.uerj.br>

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
BOATE KISS: ARGUMENTAÇÕES EM TORNO DA DOR.....	9
Carla MacPherson Garcia de Paiva	
Vania Lucia Rodrigues Dutra	
COMPETÊNCIA EXPRESSIONAL E LÉXICO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO	41
Darcilia Simões	
Claudio Artur O. Rei	
A COLOCAÇÃO LEXICAL INDICANDO CAMINHO PARA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO CONTEMPORÂNEO.....	64
Eleone Ferraz de Assis	
MODALIZAÇÃO E ASPECTUALIZAÇÃO NO GÊNERO MANIFESTO ...	101
Flavia Corrêa Galloulckydio	
Vania Lucia Rodrigues Dutra	
DA SENSIBILIDADE DAS IMAGENS AO LÉXICO FORMAL.....	130
Maria Suzett Biembengut Santade	
A CRIAÇÃO DO NOME PRÓPRIO COMO EXERCÍCIO PARA O DOMÍNIO LEXICAL	154
Maria Teresa Gonçalves Pereira	

Darcilia Simões e Claudio Artur O Rei (Orgs.)

PORTUGUÊS EM SALA DE AULA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS 176

Edila Vianna da Silva

Gabriela Barreto de Oliveira

O LIVRO DIDÁTICO E O CORDEL DIDÁTICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO 198

Morgana Ribeiro dos Santos

Darcilia Simões

AUTORES 231

PREFÁCIO

O livro *Aulas de português. O léxico em foco* que, agora, vem a lume resulta de um conjunto de trabalhos apresentados no Projeto ALFAL Produção do texto em perspectiva lexicogramatical: a questão da seleção vocabular (2014), sob a coordenação dos Professores Doutores Darcilia Simões e Claudio Artur O. Rei.

Os organizadores vêm trabalhando, desde há muito, em questões linguísticas relacionadas com o léxico e com todas as variantes envolvidas nas ciências do léxico. Em outras publicações, os organizadores têm, igualmente, revelado interesse por aspetos relativos ao ensino da língua portuguesa. Assim, as questões atinentes ao léxico e ao seu ensino (na aula de português como língua materna) vêm fazendo parte das preocupações científicas dos coordenadores da obra.

Este trabalho envolve as duas áreas: por um lado, o tratamento do léxico e, por outro, o ensino da língua. O enfoque adotado é sempre trabalhado de forma integradora, dando unidade conceptual e formal ao livro, numa abordagem profícua e inovadora do ensino do léxico nas aulas de português.

A riqueza desta obra reside, ainda, na pluralidade de perspetivas ao longo de oito capítulos, emergindo a polifonia de vozes dos autores e a multidimensionalidade das suas práticas investigativas.

Darcilia Simões e Claudio Artur O Rei (Orgs.)

No ensino da língua portuguesa, ainda temos muito a fazer! O surgimento deste tipo de estudos é, inquestionavelmente, um avanço para o desenvolvimento da Linguística Aplicada *além* e *aquém* Atlântico, no intuito de formarmos melhores professores de língua portuguesa.

Aos organizadores, apresento as minhas felicitações e, aos leitores, desejo um belo passeio pela floresta maravilhosa que é a língua!

Paulo Osório (UBI, Covilhã - PT)

Abril de 2015

BOATE KISS: ARGUMENTAÇÕES EM TORNO DA DOR

Carla MacPherson Garcia de Paiva
Vania Lucia Rodrigues Dutra

Uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar a intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (Perelman e Olbrechts-Tyteca)

Introdução

A ideia para este estudo surgiu da necessidade de ampliar o olhar de estudantes da terceira série do Ensino Médio acerca de textos argumentativos no ano letivo de 2013. Em geral, os alunos associam a argumentação apenas à produção de redações escolares do tipo dissertativo-argumentativo, presentes e dominantes na preparação para o Enem/vestibular. Nessa fase, preocupam-se sobretudo com os limites, a técnica e os requisitos do texto exigido nos concursos, como a exigência de tese, a fundamentação em argumentos de espécies variadas e a conclusão.

Talvez por essa concepção redutora sobre o argumentar, muitos tenham dificuldade em depreender e compreender recursos, marcas e estratégias argumentativas em outros gêneros textuais. Como forma de tentar conduzir o olhar do aluno a um plano mais amadurecido de reflexão, buscou-se inicialmente um tema que despertasse sua atenção de modo impactante: uma tragédia envolvendo jovens. Para suporte do trabalho,

coletaram-se textos argumentativos de gêneros variados, a fim de se depreenderem principalmente as marcas lexicais da argumentação.

Em 27 de janeiro de 2013, um incêndio na boate Kiss, em Santa Maria/RS, comoveu o Brasil. O fogo foi causado pelo acendimento de um sinalizador disparado por um integrante da banda que se apresentava na casa noturna, e essa imprudência, associada às más condições de segurança do local, matou um total de 242 pessoas, a maioria jovens em busca de uma noite de alegria e diversão.

O incêndio iniciou um debate no Brasil sobre a segurança e o uso de artefatos pirotécnicos em ambientes fechados com grande quantidade de pessoas. Houve manifestações em toda a imprensa brasileira, que variaram de mensagens de solidariedade a críticas sobre as condições das boates no país e a omissão das autoridades. Na base de muitos desses textos, demonstrando a consternação ou a crítica, está o discurso construído pela argumentação.

Conforme Fiorin (2007: 11), ao se comunicar, o indivíduo revela valores, sentimentos e experiências em seu discurso, tenta influenciar o comportamento dos seus interlocutores ou fazer com que compartilhem seu modo de pensar, sua ideologia. Dessa forma, o homem interage socialmente por meio do discurso, definido pelo autor como sendo “as combinações de elementos linguísticos usadas pelos falantes”.

Segundo Koch (2010: 7), essa dinâmica interativa do discurso é mediada pela linguagem, o “lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos”. Ainda para a autora, o discurso está inscrito linguisticamente nos textos, constituindo-se como “uma unidade semântico-pragmática, de um contínuo comunicativo textual que se caracteriza, entre outros fatores, pela coerência e pela coesão, conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto” (Koch, 2011: 20).

Ao utilizar a língua em uma determinada situação comunicativa, imbuído de finalidades específicas e sob determinadas condições de produção, o ser humano produz textos em gêneros diversos, que são construtos sociais demandados pela dinâmica social intermediada pela linguagem e seus códigos, entre eles, a língua. Assim, seu ato comunicativo é visto como uma forma de ação, dotada de ideologia e intencionalidade, e é nessa perspectiva que Koch (2010: 29) afirma que “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo”, sendo empregada, pois,

para estabelecermos e mantermos relações sociais uns com os outros, para desempenharmos papéis sociais, incluindo os comunicativos, como ouvinte e falante; e, por fim, a linguagem providencia-nos a possibilidade de estabelecermos relações entre partes de uma mesma instância de uso da fala, entre essas partes e a situação particular de uso da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes (Gouveia, 2009: 15).

Tal perspectiva orienta os estudos funcionalistas, defensores de que a língua não pode ser considerada como um objeto autônomo, mas como produto do contexto sociocultural onde é posta em prática. Assim, como código produtor de linguagem, a língua é compreendida como sendo um fenômeno submetido às pressões da situação comunicativa, levando-se em conta os interlocutores e a intenção dos falantes, os contextos social e cultural, fatores que exercem grande influência sobre a estrutura linguística.

Dessa forma, dada a natureza interativa do discurso, a concepção de um texto marcado pela neutralidade é um mito, pois, mesmo que aparentemente ingênuo, todo discurso possui enunciados de uma determinada força argumentativa: valendo-se de marcas linguísticas da argumentação, o produtor de um texto orienta os enunciados em direção à determinada conclusão (Koch, 2010: 29). Assim, a fim de concretizar seu intuito discursivo, faz escolhas lexicais específicas que possam ser eficientes em seu propósito argumentativo.

Neste estudo, com o intuito de compreender diferentes percepções teóricas acerca da argumentação, inicialmente será apresentado um breve levantamento teórico acerca da argumentação, considerando-se as visões de Aristóteles, Adilson Citelli, Antonio Suarez Abreu, Othon Moacir Garcia e Ingedore V. Koch.

Com base nesses pressupostos teóricos e considerando a importância da argumentação para os estudos linguísticos em sala de aula, o presente artigo

pretende analisar as escolhas lexicais e as estratégias argumentativas utilizadas em quatro textos – um editorial de *O Globo*, uma crônica de Luis Fernando Verissimo, uma outra de Fabrício Carpinejar e um artigo de opinião, todos relacionados ao impacto causado aos autores pela tragédia de Santa Maria/RS.

1. Perspectivas teóricas sobre a argumentação

Desde a Grécia Antiga, a argumentação é objeto de estudos linguísticos, pois viver em uma sociedade democrática, na qual as ideias devem ser expostas para aprovação ou não, requer habilidade e domínio da expressão verbal. Por isso, foram criadas disciplinas para ensinar a arte de usar as palavras, entre elas a Retórica, fazendo despontar a ideia de que mais importante do que falar era fazê-lo com arte, elegância e espírito.

Em *Arte Retórica e Arte Poética*, obra clássica utilizada como referência nos estudos argumentativos, Aristóteles (2005: 33) ensina como o orador deve proceder para levar o auditório à persuasão desejada por meio de técnicas que permitam a revelação do verossímil, ou seja, “aquilo que se constitui em verdade a partir de sua própria lógica” (Citelli, 2007: 15). Dessa forma, a argumentação foi sistematizada como a apresentação de ideias de forma lógica, considerando a retórica como uma arte que visava a descobrir os meios de persuasão possíveis para vários argumentos.

Com o passar dos anos e a evolução tanto da sociedade quanto dos estudos, da concepção lógica

aristotélica passou-se à ideia de retórica como um método embelezador do discurso, fazendo despontar a ideia de que mais importante do que falar era fazê-lo de maneira elegante. A beleza da forma de um texto, por meio do uso de recursos como as figuras de linguagem, por exemplo, passou a prevalecer, sendo mais importante do que o próprio conteúdo das ideias. Essa concepção estética fez com que a retórica perdesse seu prestígio na sociedade como reveladora do universo discursivo, passando a ser considerada apenas como a “arte de bem falar”.

Os estudos retóricos contemporâneos centram suas teorias nas técnicas ou estratégias de argumentação, enfatizando a força do conteúdo das proposições feitas no discurso. Em relação a essas estratégias, Citelli (2004: 11) explica que, em qualquer texto, busca-se o convencimento, objetivam-se os efeitos pragmáticos da linguagem, ou seja, a capacidade de as palavras influenciarem os interlocutores e suas atitudes. Portanto, de acordo com esse raciocínio, entende-se que a argumentação está na língua, pois o que prevalecerá na relação texto-discurso são a ideologia e a intenção de argumentar a seu favor e não a forma.

Segundo Abreu, “argumentar é a arte de convencer e persuadir” (Abreu, 2007: 25). O convencimento se dá no plano das ideias, quando se gerencia uma informação, com demonstrações e provas, para mudar a opinião do outro. Já a persuasão se estabelece no plano das emoções, quando se sensibiliza o outro a fazer o que desejamos. Para o autor, o sucesso da argumentação está assentado sobre quatro condições: definição de uma tese; uso de linguagem comum

com o auditório; contato positivo com o auditório e argumentar de forma ética, sem manipulação, a fim de garantir a credibilidade do processo argumentativo (Abreu, 2007: 14).

Assim, em seu percurso argumentativo, o indivíduo age por meio da linguagem pretendendo produzir efeitos de sentido, respostas ou comportamentos, estabelecendo em seu texto estratégias argumentativas capazes de causá-los. Essas estratégias podem variar conforme seu auditório, como por exemplo, palavras mais simples ou estruturas frasais mais diretas, maior ou menor preocupação com a forma ou o estilo.

Em consonância com a lógica aristotélica do discurso, Othon M. Garcia (2010: 80) assim define a argumentação: “Convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente”. Para o autor, o ato de argumentar está intrinsecamente relacionado à consistência dos fatos e à estrutura do texto. Sendo assim, ele estabelece a consistência do raciocínio e a evidência das provas como condições para que haja argumentação nos textos orais ou escritos, tendo a mesma que se basear na lógica e não em elementos frágeis como preconceitos, superstições ou generalizações. Elementos que ele denomina de “juízos de simples inspeção”.

Mais recentemente, nos anos 1980, a Semântica Argumentativa desenvolvida pelo linguista francês Oswald Ducrot “postula que a argumentatividade está inscrita no

nível fundamental da língua” (Koch, 2011: 19), ou seja, a argumentatividade é parte da língua e não algo que se acrescenta a ela de modo acessório. A atenção dos estudos dessa linha de análise é voltada para o sentido produzido no discurso, no emprego da língua nos atos comunicativos. Segundo Koch (2011: 101), a semântica argumentativa tem por função identificar enunciados, cujo traço constitutivo é a argumentação, pelo fato de “serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros”.

Das visões teóricas sucintamente apresentadas acima, percebe-se que existem condições e estratégias favorecedoras de uma argumentação clara e consistente, das quais pode depender o sucesso da interação comunicativa. O ser humano emprega a linguagem à disposição de seus ideais e de seus valores; formulando textos argumentativos em busca do convencimento e da persuasão do outro, por isso pode-se afirmar que “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”. (Koch, 2011: 17).

1.1. As estratégias ou recursos argumentativos

Em busca de uma argumentação desenvolvida com sucesso, o produtor de um texto escolhe estratégias que fortaleçam seu discurso. De acordo com Fiorin (2007: 18),

Há no discurso, então, o campo de manipulação consciente e o da determinação inconsciente. A sintaxe discursiva é o campo da manipulação consciente. Neste, o falante lança mão de estratégias argumentativas e de outros procedimentos da sintaxe discursiva para criar efeitos de sentido de verdade ou de realidade com vista a convencer seu interlocutor.

As estratégias ou recursos argumentativos constituídos por marcas linguísticas inscritas no nível fundamental da frase são classificados por Koch (2011: 147) como sendo recursos de nível fundamental ou de retórica integrada. Aqueles que não são propriamente elementos linguísticos, mas recursos originados de artimanhas discursivas do enunciador, requerendo um esforço interpretativo maior do auditório, são classificados pela autora como sendo recursos de segundo nível ou de retórica aplicada, no sentido de acrescentada. Conforme Koch (2011: 160), são assim distribuídos os recursos de cada nível:

- nível fundamental: tempos verbais, advérbios e expressões atitudinais, índices de avaliação, indicadores ilocucionários, indicadores modais, pressuposições operadores argumentativos, índices de polifonia.
- segundo nível: ironia, seleção lexical, inter-relacionamento de campos lexicais, argumentos de autoridade, questões retóricas, exclamações retóricas, comparações, uso retórico de pressuposição, ênfase sobre explicitações e argumentos por meio de orações intercaladas ou acessórias, paralelismo sintático

Nos textos selecionados para este estudo, será feita a análise da argumentação a partir dos recursos predominantes empregados pelos autores como estratégias argumentativas para envolver o interlocutor, de forma a obter seu convencimento e persuasão com maior eficácia.

2. Análise do *córpus*¹

O levantamento das escolhas lexicais e das estratégias argumentativas — utilizadas nos quatro textos componentes do *córpus* deste estudo — pode ser um caminho proveitoso para o trabalho de argumentação em sala de aula. Para tal, é necessário ler, depreender e compreender as marcas enunciativas da argumentação em cada um dos gêneros: o editorial, as crônicas e o artigo de opinião.

2.1. Editorial²

Boate Kiss e o 'lado b' do Brasil

A tragédia de Santa Maria impõe à sociedade uma séria reflexão sobre a cultura nacional da leniência, do descaso, da corrupção. As consequências imediatas da tragédia de Santa Maria devem se dar no terreno mesmo das providências para apurar causas e responsabilidades da catástrofe. Neste sentido,

¹ A editora opta pela forma acentuada, segundo o paradigma das paroxítonas terminadas em –us.

² O Globo, 29/01/2013. Acesso em 09/02/2013

5	o poder público, em todas as instâncias cujos órgãos se relacionam com o incêndio na Boate Kiss, deve dar curso à imperiosa obrigação, moral e legal, de levar às últimas consequências o inquérito sobre o episódio. Nele, irresponsabilidades, leniência e falta de senso se misturaram para provocar uma
10	madrugada de horror em que mais de 230 jovens morreram, e deixou outra centena entre o risco de falecer e carregar pelo resto da vida sequelas físicas e/ou psicológicas.
15	Inquéritos são uma obrigação policial, mas provê-los não é iniciativa suficiente para dar respostas a uma tragédia que ficará marcada na história do país. Primeiro, e o mais óbvio, porque nenhuma providência, em termos de medidas legais ou administrativas, que se tome agora será capaz de reparar a dor das famílias dos jovens que tiveram a vida interrompida de forma tão estúpida e dolorosa. Segundo, porque a gravidade da tragédia, e de todas as circunstâncias que a ela parecem ter levado, impõe que se avance muito além da formal apuração de culpas e, mesmo, da condenação dos responsáveis.
20	É preciso haver consciência, para além do que aconteceu na madrugada de domingo, que há no país uma rede em que se entrelaçam inépcia administrativa, corrupção, omissão do poder público e conformismo do cidadão comum responsável por enlutar o país. Muitas vezes, no varejo, como nos acidentes de estrada nos feriados. A tragédia de Santa Maria impõe à sociedade uma séria reflexão sobre a cultura nacional da leniência, do descaso, da corrupção (em suas duas faces, a do corruptor e a do corrompido, bem como em todas as suas dimensões, desde a propina com que se compra o perdão do guarda da esquina até os grandes golpes contra o Erário).
25	É preciso partir do princípio de que, nessa questão, o <i>mea culpa</i> cabe a todos: agentes públicos, proprietários de estabelecimentos que rebarbaram normas de segurança, cidadãos comuns que igualmente as desprezem (inclusive em atentado contra seus direitos).
30	Um ponto a ser liminarmente refutado é que teria havido uma “fatalidade” em Santa Maria. Não houve. O noticiário está cheio de evidências de que diversas causas, no terreno das responsabilidades humanas, contribuíram para o desastre. Crer em “destino” não ajuda o país a rever procedimentos danosos, enraizados na cultura nacional, que contribuíram para fazer da Kiss o emblema de um acontecimento que se alinha entre os mais funestos do mundo, comparável a incêndios como o que em 2004 matou quase 200 pessoas na Argentina, e o que provocou a morte de outras 300 na China, em 2000 — ambos também em boates.
35	Em tudo, das causas às consequências, Santa Maria é a trágica expressão do “lado b” do Brasil.
40	

O editorial é um gênero textual da esfera discursiva do jornalismo, escrito por um editor responsável por produzir um texto adequado aos valores defendidos pelo órgão de comunicação. Nessa perspectiva, é um gênero que expressa a opinião de um jornal ou revista em relação a um determinado assunto, fator que revela sua natureza argumentativa.

No exemplar acima, é construída uma crítica contundente ao descaso com a segurança, com a responsabilidade pela tragédia na Boate Kiss sendo atribuída não só ao poder público, mas também ao cidadão comum.

O predomínio do uso de verbos no presente do indicativo é uma estratégia argumentativa importante, pois marca o comprometimento e o engajamento do enunciador em relação ao tema, uma vez que pertencem à esfera do mundo comentado. A força argumentativa desse tempo verbal reside no fato de servirem como “sinal de alerta para advertir o ouvinte de que se trata de algo que o afeta diretamente e de que o discurso exige a sua resposta” (Koch, 2011: 36).

Já no título, a seleção da expressão *lado b* antecipa a visão negativa acerca da relação entre o evento e o país. Tradicionalmente, em razão mesmo da ordem alfabética, a melhor avaliação ou opção de um elemento recebe a letra A, marcando sua preponderância sobre outros elementos (plano A, opção A, razão A, classe A etc.). A letra B costuma indicar as escolhas secundárias ou os elementos de menor

valor. Durante o século XX, a expressão *lado B* foi muito empregada pela indústria fonográfica para indicar o lado que continha as músicas menos consideradas do disco de vinil. Também a indústria cinematográfica usou a letra B para qualificar as produções de menor custo ou de gosto estético duvidoso. Explorando o conhecimento compartilhado pelo leitor, o editorial relaciona o evento trágico a um país de menor qualidade ou, como se verá adiante, sem zelo pela segurança.

O primeiro parágrafo apresenta a tese (a tragédia é fruto do descaso, da leniência e da corrupção) e tem sua argumentação construída basicamente pelas estratégias da seleção lexical, na qual substantivos e adjetivos são empregados para destacar a causa do evento e a necessidade de reflexão e ações efetivas no sentido de evitar novos episódios nefastos.

A causa é atribuída à *cultura nacional da leniência, do descaso, da corrupção* (l. 2), apontando a ideia de que tratar as questões da sociedade de forma irresponsável e fraudulenta faz parte da tradição brasileira, estando arraigada no cotidiano dos brasileiros. Assim, a tragédia na boate foi consequência desse jeito brasileiro de ser, marcado por *irresponsabilidades, leniência e falta de senso* (l. 8), de não se cuidar preventivamente das questões sociais de segurança que permeiam o dia a dia.

A importância de se analisar crítica e profundamente o episódio é ressaltada pelo uso argumentativo do adjetivo, especialmente por sua posição no sintagma. Em *séria*

reflexão (l. 1) e *imperiosa obrigação, moral e legal* (l. 6), a anteposição dos adjetivos *séria* e *imperiosa* conferem um valor semântico-estilístico, de ordem subjetiva, adstrito ao mundo interior do enunciador, enquanto que os adjetivos *moral e legal* dizem respeito a instâncias do mundo objetivo e externo a ele, conforme lição de Jean Cohen (1976, *Apud* Valente, 2013: 16).

O tópico frasal do segundo parágrafo argumenta por meio do operador argumentativo *mas* (l. 12), ressaltando que a investigação policial não será suficiente para aplacar as angústias e dores advindas do incêndio. Há uma certa quebra de expectativa na leitura, pois o desenvolvimento não aponta o que seria suficiente para dar respostas à sociedade. A preocupação do enunciador é, antes, enumerar as justificativas de sua afirmação acerca das insuficiências, pois nenhuma medida burocrática oficial apagará as marcas do sofrimento deixadas nas famílias e na sociedade pela tragédia. Nesse momento, é mais importante marcar solidariamente a dor no texto do que apontar alternativas ou medidas acessórias à obrigação do Estado.

O terceiro e o quarto parágrafos, estabelecendo coesão com o segundo, revelam ao leitor os requisitos que, junto à investigação policial, darão respostas à sociedade, mesmo sem apagar a dor. A opção pelo uso da oração modalizadora *É preciso* (l. 20 e 29) indica o grau de engajamento do enunciador em relação ao conteúdo proposicional da oração subordinada de cada período (Koch, 2011: 133). Assim, no terceiro parágrafo, há o reconhecimento expresso da necessidade de

conscientização acerca das falhas administrativas - *inépcia, corrupção, omissão do poder público* (l. 21-22) e da parcela de responsabilidade que cabe a todo cidadão - *conformismo* (l. 22); no quarto parágrafo, há a necessidade de que cada setor da sociedade reconheça sua parcela de culpa em relação ao não atendimento das normas de segurança do local, quer por negligência, quer por ganância, quer por omissão.

O quinto parágrafo tem a argumentatividade reforçada pelo uso de refutação e de advérbio atitudinal. Conforme Othon Moacir Garcia (2010: 380), argumentar implica divergência, portanto, indo de encontro àqueles que reputam o acontecimento ao acaso, o enunciador literalmente defende que tal pensamento deve ser *liminarmente refutado* (l. 33), além de pôr aspas nas palavras *fatalidade* (l. 33) e *destino* (l. 36), sem deixar espaço para dúvidas sobre seu posicionamento diante do discurso oponente. Aceitar que fado, fatalidade ou sorte orientassem o destino dos 242 jovens mortos na boate esvaziaria a responsabilidade do poder público e da sociedade social no evento, tese defendida pelo enunciador. Assim, para dar consistência à refutação, ele aponta a existência de indícios fortes de causas originadas da (ir)responsabilidade humana.

Finalizando o texto, no sexto parágrafo, o emprego da locução adverbial resumitiva *Em tudo* (l. 41) abarca todas as causas apontadas para retomar a tese: o lado b do Brasil, o Brasil irresponsável e omissor, representado pelo poder

público e pela sociedade civil, provocou a tragédia que matou os 242 jovens na Boate Kiss.

2.2. Crônica de Luis Fernando Verissimo³

Ditos

5 Dos ditos populares, o mais irônico — pra não dizer cínico — é “Pra baixo todo santo ajuda”. O dito não discute a existência de santos e sua influência em nossas vidas, mas os divide em duas categorias, os poucos que nos ajudam nos momentos difíceis, de grande esforço, como subir uma ladeira, e a maioria que só se apresenta na hora da descida, quando nem precisaríamos de ajuda. Seriam os santos oportunistas, atrás de uma glória que não merecem.

10 Outro dito sábio e irônico, que está sendo muito citado depois da tragédia em Santa Maria, é “Porta arrombada, tranca de ferro”. Este trata das reincidentes providências tomadas para que um fato não aconteça, depois do fato acontecido. Foi preciso que quase 250 pessoas morressem para que coisas como revestimento inflamável, alvarás vencidos, falta de saídas de emergência e sinalização interna, etc. passassem a fazer parte das nossas conversas cotidianas, numa súbita descoberta do mundo de riscos iminentes e desconhecidos habitado por boa parte da população, principalmente a população jovem.

15 O Ivan Lessa disse que de quinze em quinze anos o Brasil esquece a sua história. Ou mais ou menos isso. Lessa foi otimista. A memória brasileira é bem mais curta. Não faz quinze anos que o Renan Calheiros teve que renunciar ao seu mandato para não ser expulso do Congresso. Hoje é candidato à presidência do Senado (estou escrevendo antes da eleição, mas Calheiros era tido como barbada).

20 Na época da sua renúncia houve grande indignação, mas a indignação brasileira — como a memória — dura pouco. É fácil indignar-se. Para nos indignarmos não falta a ajuda de todos os santos. Para que a indignação dure e tenha consequência precisamos de um empurrãozinho dos santos mais constantes. Que andam muito relapsos.

³ In *O Globo*, 03/02/2013. Acesso em 09/02/2013

25 No caso dos crimes em Santa Maria, só nos resta esperar que a indignação
dure o bastante para ter consequência. Que as providências que evitarão outra
tragédia parecida sejam tomadas antes que a indignação seja engolida pela
memória curta e desapareça.
E “quem esquece a história está condenado a repeti-la”. Disse não me lembro
30 quem.

A crônica, texto criado para circular na imprensa, pode conter um teor informativo, mas tem a particularidade de envolver em um mesmo texto fantasia, humor, crítica e ficção, dependendo do grau de subjetividade desejado pelo cronista.

Nesse gênero situado entre o jornalismo e a literatura, o cronista extrai sua matéria-prima dos fatos cotidianos e revela a sua visão de mundo de forma subjetiva, associada a uma linguagem que engloba desde o sentimentalismo até o humor. Muitas vezes considerada uma leitura leve e agradável, ao expressar juízo de valor sobre o cotidiano, a crônica também pode configurar-se como um gênero de natureza argumentativa. Segundo Sá (1997: 79), “a crônica – apesar de toda a sua aparente simplicidade – só pode ser valorizada quando a lemos criticamente, descobrindo a sua significação”.

Luis Fernando Verissimo, cronista nascido em Porto Alegre/RS, manifestou-se sobre o incêndio na boate por meio de uma crônica, publicada em sua coluna semanal no jornal *O Globo*. Conhecido por suas crônicas bem-humoradas, que extraem o mote irônico de qualquer situação, fazendo tanto a crítica política, quanto a sátira aos

costumes, Verissimo elegeu essencialmente a polifonia para reforçar sua argumentação, anunciando-a desde o título.

Partindo do pensamento de Ducrot, Koch (2011: 143) esclarece que o recurso da polifonia na argumentação divide-se em autoridade polifônica e raciocínio por autoridade. Apenas o primeiro tipo tem força suficiente para sustentar com eficácia uma argumentação, pois, além de inscrita diretamente na língua, não marca autoritarismo do enunciador e não é passível de contestação, uma vez que é representação de máximas consagradas pela coletividade ou do pensamento de outros enunciadores, sendo usado para reforçar a opinião do enunciador ou para ser refutado por ele. Esse foi o tipo de polifonia empregado pelo cronista, por meio de dois ditos populares e de um pensamento de terceiro.

No primeiro parágrafo, Verissimo vale-se do dito popular *Pra baixo todo santo ajuda* (l. 1-2) para criticar o oportunismo de algumas pessoas em situações trágicas como a de Santa Maria. A metáfora *santo* representa todos aqueles que só apontam críticas e soluções após um evento, como se não soubessem que os problemas eram pré-existentes ao fato trágico. Representam todas as vozes que se levantaram para criticar aspectos já conhecidos e aos quais não era dada a devida importância, como a hiperlotação da casa noturna em desacordo com a capacidade autorizada pelo alvará de funcionamento, o absurdo de se usarem sinalizadores em ambientes fechados e a existência de uma única porta de saída. Enquanto nada

tinha acontecido, tudo isso já existia, mas não era ponto de questionamento explícito ou público de nenhum setor.

No segundo parágrafo, o dito *Porta arrombada, tranca de ferro* (l. 8) critica a falácia em se querer resolver o que já não tem mais necessidade ou solução. Trata-se da crítica às soluções posteriores, que infelizmente não têm o condão de fazer o tempo voltar e devolver a vida aos mortos de Santa Maria.

A argumentação do terceiro e do quarto parágrafos parte do pensamento de Ivan Lessa acerca da memória curta do povo sobre os acontecimentos do país. Verissimo mostra-se mais duro do que o escritor paulista, pois entende que também a indignação do brasileiro dura pouco (l. 20-21) e apoia sua visão na esfera política: o fato de Renan Calheiros, figura notória na condição de investigado em CPIs do Congresso Nacional, reeleito para o cargo de senador e em campanha para a presidência no Senado. Vale ressaltar que a analogia com Renan Calheiros faz emergir a ideia de que, guardadas as devidas e respeitadas proporções em relação às vítimas, a presença de um político com a ficha pessoal manchada estar em atividade no Senado é tão trágico quanto as mortes em Santa Maria. Equivaleria à morte da ética e da moral públicas.

Nos dois últimos parágrafos, Verissimo aponta a única esperança do povo: que a indignação, por mais breve que seja, traga as consequências necessárias a evitar novas tragédias.

Resta ainda abordar um aspecto frequente nas crônicas de Verissimo: a ironia. No primeiro parágrafo, a metáfora dos santos oportunistas tem um viés irônico, pois, na verdade, embute uma parcela da sociedade brasileira nessa imagem. Já no quarto parágrafo, ele recorre novamente à ironia para criticar a falta de esforço do brasileiro em manter ativa a sua indignação, atribuindo a fraqueza a santos que *andam muito relapsos* (l. 24), sem cuidar de seus protegidos. No último parágrafo, o cronista emprega, entre aspas, a máxima *quem esquece a história está condenado a repeti-la* (l. 29), alegando ter esquecido sua autoria, reforçando assim a ideia de memória curta do povo brasileiro.

A título de curiosidade: George Santayana, filósofo, poeta e ensaísta espanhol, é autor da frase “Aqueles que não podem lembrar o passado estão condenados a repeti-lo”, que deu forma à usada por Verissimo. Em *A Vida da Razão*, livro publicado em 1905, lê-se:

O progresso, longe de consistir em mudança, depende da capacidade de retenção. Quando a mudança é absoluta, não permanece coisa alguma a ser melhorada e nenhuma direção é estabelecida para um possível aperfeiçoamento; e quando a experiência não é retida, como acontece entre os selvagens, a infância é perpétua. Aqueles que não conseguem lembrar o passado estão condenados a repeti-lo.⁴

⁴ Disponível em <http://super.abril.com.br/blogs/superblog/frase-da-semana-aqueles-que-nao-conseguem-lembrar-o-passado-estao-condenados-a-repeti-lo/> Acesso em 20/06/2013.

Assim, esquecer o episódio que causou a morte de tantos jovens em Santa Maria é condenar a sociedade a novo sofrimento.

2.3. Artigo de opinião de Daniel Koslinski e Áureo Cesar Lima⁵

Sem risco iminente, por que fechar?

5 A tragédia de Santa Maria chocou todos os brasileiros. Numa reação natural de indignação, opinião pública e imprensa se voltaram imediatamente aos empresários do setor de entretenimento noturno atrás da personificação do comerciante inescrupuloso que coloca em risco a vida dos seus clientes. Seguiu-se então a caça às bruxas.

10 No atropelo por respostas, mídia e autoridades não atentaram ao fato de estar empurrando para a ilegalidade um setor inteiro responsável pelo sustento de dezenas de milhares de famílias. Cessando o faturamento e colocando em iminente risco financeiro centenas de negócios legalmente constituídos. Que empresário constitui firma, assina carteiras, dá entrada em documentos, faz obras e quer ver seu negócio ilegal? Que batalhão de loucos é esse que não se importa com a segurança?

15 Como em qualquer segmento da sociedade, há os aventureiros, inescrupulosos e inconsequentes. Mas colocar todo o setor num mesmo saco torna ainda mais difícil separar o joio do trigo. Se tantas casas noturnas têm pormenores legais que permitem sua interdição, brota imediatamente a reflexão do porquê é tão difícil estar 100% legalizado. Mesmo com boa vontade dos órgãos públicos e esforço dos empresários, um alvará definitivo pode demorar 10 anos. Numa cidade que receberá a Copa e as Olimpíadas e cuja vida noturna é um dos maiores atrativos, não é cabível que o zoneamento urbano date de 1976.

20 Sociedade, mídia e poder público devem refletir que as ações desencadeadas em consequência da horrível tragédia do domingo. Quando o carnaval chegar e a mídia buscar novas manchetes, podem criar um terreno ainda mais fértil para escroques e aventureiros. Legalidade é o que almeja todo empresário sério. O que

⁵ In *O Globo*, 02/02/2013. Acesso em 09/02/2013

25	pedimos é que a questão seja analisada de maneira profunda e séria, evitando o caminho infértil da demagogia. É evidente que os procedimentos de segurança devem ser revistos e melhorados. Mas os empresários precisam que a saúde financeira seja mantida, e para isso é necessário um prazo de adaptação. Se não há risco iminente, o estabelecimento deve ser reaberto imediatamente.
30	A música é patrimônio cultural e econômico do Rio. Casas noturnas envolvem uma cadeia produtiva essencialmente ligada à música. Na Rua do Lavradio temos uma das 10 melhores casas noturnas do mundo, listada em guias internacionais. A Lapa revelou talentos como Teresa Cristina e <u>Moyseis Marques</u> . Em pequenos clubes de Botafogo e Copacabana, uma nova cultura mundial pulsa
35	dando espaço a músicos, artistas, grafiteiros, atores, videomakers, DJs e tantos realizadores. Essa intensa produção atrai os olhos do mundo gerando emprego e movimentando o mercado. No passado, as casas noturnas cariocas foram o berço de talentos como Tom Jobim, Elis Regina, Baden Powell, entre tantos outros. É uma tradição e tanto.

O artigo de opinião é um gênero textual que expõe a opinião de seu produtor de forma pessoal, em um texto marcadamente argumentativo. Os autores são empresários na noite carioca, donos da Casa da Matriz, situada na Lapa, Centro da cidade do Rio de Janeiro e conhecida região de boemia e diversão. Seu texto foi motivado pelo fechamento de diversas casas noturnas após o incêndio em Santa Maria, em virtude de falhas de segurança ou falta de alvará, detectadas em inspeções realizadas pela Prefeitura e pelo Corpo de Bombeiros.

Antes de apresentar a análise, vale ressaltar que os autores não são especialistas na área da escrita, situação inversa aos autores do editorial e da crônica já analisados. Talvez por essa razão e por falta de uma revisão mais criteriosa, seu texto apresenta algumas irregularidades

relativas à construção de períodos e à ortografia, desconsideradas neste estudo por não comprometerem a argumentação.

O texto é aberto com o reconhecimento da dimensão trágica do incêndio na boate, que *chocou todos os brasileiros* (l. 1). Assim, logo de início, o enunciador coloca-se ao lado dos que foram impactados pelo acontecimento. No entanto, sua argumentação, fundada na seleção lexical que indica uma oposição entre *os empresários do setor de entretenimento noturno* e *o comerciante inescrupuloso* (l. 3-4), marca ironicamente sua tese: perseguem-se os empresários indiscriminadamente, como se todos estivessem cometendo faltas ou falhas de segurança. Essa tese é reforçada pela expressão conotativa *caça às bruxas* (l. 5), usualmente empregada para qualificar as perseguições arbitrárias empreendidas contra os cidadãos, com base em divergências religiosas, políticas ou sociais. Assim, o enunciador coloca-se como vítima de perseguição sem motivos claros ou válidos.

O segundo parágrafo acusa a mídia e as autoridades de imediatismo por meio da seleção lexical, realçando o fato de que esse *atropelo* (l. 6) das ações de fechamento e autuação força o setor a atuar na esfera da ilegalidade, praticamente em tom de ameaça, como se não restasse outra possibilidade para o empresário, em virtude da falta de faturamento. O enunciador emprega o mesmo recurso para tentar mobilizar a emoção do leitor apontando as *dezenas de milhares de famílias* (l. 8) que serão afetadas pelas decisões administrativas do poder público e

explorando sua credibilidade e honestidade por atuar em *negócios legalmente constituídos* (l. 9). Encerra o parágrafo com perguntas de retórica que evidenciam e reforçam a correção de sua atuação empresarial.

No terceiro parágrafo, o recurso predominante são os operadores argumentativos. Por meio do comparativo *como* (l. 13), assinala que, em todos os setores da sociedade, há pessoas que não se pautam pela ética e, em seguida, contrapõe seu argumento por meio do operador *mas* (l. 14): é necessário fazer distinção entre os que agem dentro dos pressupostos da lei e da segurança, ou, em suas palavras, *separar o joio do trigo* (l. 15). Assim, procura reforçar sua tese de que há uma perseguição indiscriminada aos empresários de seu setor de atuação. Em seguida, emprega o operador condicional *se* (l. 15) para questionar e praticamente responsabilizar a administração pública pela dificuldade de legalização. Reforça isso na frase seguinte, pois usa o operador concessivo *mesmo* (l. 17) como estratégia de antecipação será anulada (Koch, 2010: 37), indicando que a proposição *boa vontade dos órgãos públicos e esforço dos empresários* (l. 17-18), ou seja, ratifica que a responsabilidade por haver casas noturnas sem alvarás válidos é culpa da burocracia e da morosidade do poder público. Dessa forma, o enunciador alivia a responsabilidade do setor que representa em seu texto.

O quarto parágrafo apresenta duas frases iniciais de difícil compreensão em razão de falhas em sua estrutura, elemento que compromete a coerência. Em seguida, há a asserção que defende o segmento que o enunciador diz

representar – a parcela ética e correta do empresariado: *Legalidade é o que almeja todo empresário sério* (l. 24). Modaliza seu discurso com o emprego da oração modalizadora *É evidente* (l. 26), que indica seu engajamento em relação à fiscalização e ao atendimento de procedimentos de segurança, mostrando-se afinado com o clamor público; no entanto, relativiza essa proposição por meio do operador *mas* (l. 27), que introduz a necessidade de um período de adaptação dos empresários às exigências da administração pública. Fecha o parágrafo, respondendo ao título: se não há risco iminente, abra-se o estabelecimento.

O último parágrafo apresenta uma série de exemplos que ressaltam as características culturais da cidade do Rio de Janeiro, especialmente no setor musical, área explorada pelo enunciador em sua casa noturna. Pretendendo mobilizar a emoção do leitor, é explorada a importância artística e econômica do setor, por lançar novos talentos e gerar muitos empregos. Encerra esse parágrafo de conclusão com uma afirmação acerca do que foi nele desenvolvido: *É uma tradição e tanto* (l. 38-39). Resta ao leitor inferir a que tradição ele realmente se refere, pois não há fundamentos claros e consistentes para tal expressão de caráter interjetivo nem no parágrafo, nem em todo o texto: tradição artística ou tradição econômica, qual delas é a maior preocupação dos articulistas?

O episódio trágico em Santa Maria foi o deflagrador das consequências que preocupam o enunciador: o fechamento de seus negócios e a cessação do lucro. Após

ser mencionado na abertura de seu texto, no desenvolvimento o evento caiu no esquecimento. Trata-se de estratégia favorável ao enunciador, pois cria uma distância entre ele e os empresários proprietários da Boate Kiss, e favorece sua atitude de defesa de sua atuação profissional quanto à seriedade e responsabilidade, apesar de seu discurso manipulador, com argumentos frágeis que não garantem sua credibilidade, contrariando uma das condições da argumentação apontada por Abreu (2007: 14).

2.4. Crônica de Fabrício Carpinejar⁶

A maior tragédia de nossas vidas

- Morri em Santa Maria hoje. Quem não morreu? Morri na Rua dos Andradas, 1925.
Numa ladeira encrespada de fumaça.
A fumaça nunca foi tão negra no Rio Grande do Sul. Nunca uma nuvem foi tão nefasta.
- 5 Nem as tempestades mais mórbidas e elétricas desejam sua companhia. Seguirá sozinha, avulsa, página arrancada de um mapa.
A fumaça corrompeu o céu para sempre. O azul é cinza, anoitecemos em 27 de janeiro de 2013.
As chamas se acalmaram às 5h30, mas a morte nunca mais será controlada.
- 10 Morri porque tenho uma filha adolescente que demora a voltar para casa.
Morri porque já entrei em uma boate pensando como sairia dali em caso de incêndio.
Morri porque prefiro ficar perto do palco para ouvir melhor a banda.
Morri porque já confundi a porta de banheiro com a de emergência.

⁶ In Blog do autor, 27/01/2013. <http://carpinejar.blogspot.com.br/2013/01/a-maior-tragedia-de-nossas-vidas.html> Acesso em 09/02/2013

- 15 Morri porque jamais o fogo pede desculpas quando passa.
Morri porque já fui de algum jeito todos que morreram.
Morri sufocado de excesso de morte; como acordar de novo?
O prédio não aterrissou da manhã, como um avião desgovernado na pista.
A saída era uma só e o medo vinha de todos os lados.
- 20 Os adolescentes não vão acordar na hora do almoço. Não vão se lembrar de nada.
Ou entender como se distanciaram de repente do futuro.
Mais de duzentos e quarenta jovens sem o último beijo da mãe, do pai, dos irmãos.
Os telefones ainda tocam no peito das vítimas estendidas no Ginásio Municipal.
- 25 As famílias ainda procuram suas crianças. As crianças universitárias estão eternamente no silencioso.
Ninguém tem coragem de atender e avisar o que aconteceu.
As palavras perderam o sentido.

O poeta, cronista e jornalista gaúcho Fabrício Carpinejar prestou sua homenagem às vítimas do incêndio em Santa Maria em um texto que o próprio autor classifica como crônica em seu *blog*, onde se lê “Marcadores: Crônica”. No entanto, esse texto, marcado pela dor e pela perplexidade, apresenta uma carga lírica tão profunda que, num rasgo de ousadia e liberdade, pode-se contrariar seu autor e classificá-lo de outras formas, considerando-se inclusive sua estrutura formal, com espaçamento entre blocos de frases: crônica-poema, poema-crônica, crônica poética, poema. Para além da classificação, mera questão acadêmica e formal, está a beleza da argumentação de Carpinejar.

As principais e mais fortes estratégias argumentativas do autor são o uso da narração em primeira pessoa e a

tensão entre os tempos verbais no presente e no pretérito perfeito. Ao usá-los, Carpinejar adere sua emoção à das vítimas da tragédia e suas famílias. A morte e a dor deles é também a sua, por ter sido jovem, por ter ido a boates e por ter filhos.

Essa dor pessoal e solidária é reforçada pelo paralelismo (l. 10-16) de frases iniciadas pela forma verbal *Morri*, associada à conjunção causal *porque*, que ora remetem a causa ao passado da vida do enunciador (l. 11, l. 14, l. 16), ora ao presente (l. 10, l. 13), mostrando que poderia ter sido ou poderá vir a ser uma das vítimas. Além disso, a causa de morrer é também a força incontrolável do fogo (l. 15) e a impossibilidade de recuperar-se de um sofrimento tão intenso causado pela morte de tantos jovens (l. 17). Outra repetição, a negação do verbo em *não vão* (l. 20), é usada argumentativamente para mostrar o assombro diante da finitude e da inexorabilidade da morte dos jovens de Santa Maria.

De forma contundente e em tom de lamento, o autor encerra seu texto: *As palavras perderam o sentido* (l. 28). Não há palavras para falar da dor; não há palavras para explicar e apagar a dor.

Considerações finais

A argumentação é uma prática linguística inerente ao ser humano, pois o homem argumenta para defender sua opinião, para exigir seus direitos, para seduzir seu

semelhante, para externar sua indignação em relação aos fatos da vida, como a tragédia de Santa Maria.

Os gêneros textuais são resultado das práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas na sociedade e são essencialmente identificados em razão de seus propósitos comunicativos e, a partir deles, podem ser caracterizados de maneira geral pela presença de determinados processos retóricos, entre eles, a argumentação. É o que ocorre nos gêneros analisados, que contêm discursos em torno de um único tema: o incêndio na Boate Kiss, em Santa Maria/RS, que matou 242 pessoas, a maioria jovens, produzindo choque e consternação em toda a sociedade brasileira.

As escolhas lexicais e as estratégias argumentativas variaram de acordo com o gênero: o editorial de *O Globo* apresenta maior variedade de recursos, dando ênfase ao uso argumentativo do tempo verbal no presente do indicativo, à seleção lexical e à oração modalizadora para exigir apuração e resultados efetivos; a crônica de Veríssimo vale-se de fina ironia argumentativa e da autoridade polifônica para criticar o oportunismo e a brevidade da indignação da sociedade; no artigo de opinião dos empresários da casa noturna, há predomínio da seleção lexical e do uso de operadores argumentativos para defender seus interesses; e a crônica poética de Carpinejar vale-se, preponderantemente, da narração em primeira pessoa, da tensão entre tempos verbais no presente e no pretérito e do operador argumentativo *porque* para expressar sua dor solidária.

Esses recursos lexicais, gramaticais e retóricos, usados a serviço da argumentação e associados a um plano de composição discursiva, configuram-se como uma estratégia para envolver o leitor a fim de fazer valer seus propósitos comunicativos, que são diferentes, mas que se assemelham em relação ao elemento deflagrador *in limine*: a morte, a dor e o sofrimento ocasionados pelo incêndio na cidade gaúcha de Santa Maria, ocasionado pela negligência e pelo descaso.

Referências

ABREU, A. S. (2007). *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. Cotia: Ateliê Editorial.

ARISTÓTELES. (2005). *Arte retórica e Arte poética*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Ediouro.

CARPINEJAR, F. (2013). *A maior tragédia de nossas vidas*. Disponível em <http://carpinejar.blogspot.com.br/2013/01/a-maior-tragedia-de-nossas-vidas.html>

CITELLI, A. (2007). *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática.

_____. (2004). *O Texto Argumentativo*. 1^a Ed. São Paulo: SCIPIONE.

COHEN, J. (s/d). "A estrutura da linguagem poética". In VALENTE, A. Fragmento de estudo teórico realizado para o projeto "Argumentatividade na linguagem midiática: aspectos linguísticos da intencionalidade discursiva". UERJ, s/d.

FIORIN, J. L. (2007). *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática.

GARCIA, O. M. (2010). In *Comunicação em prosa moderna*. 27^a ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

GOUVEIA, C. A. M. (jan./jun. 2009). "Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional". *Matraga*, v.16, n. 24: 13-47.

KOCH, I. G. V. (2010). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.

_____. (2011). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.

KOSLINSKI, D. LIMA, A.C. (2013). *Sem risco iminente, por que fechar?* Disponível em <http://oglobo.globo.com/pais/artigo-sem-risco-iminente-por-que-fechar-7473537>

O GLOBO. (2013). *Boate Kiss - o lado b do Brasil*. Disponível em <http://oglobo.globo.com/opiniaio/boate-kiss-o-lado-do-brasil-7426111>

SÁ, Jorge de. (1997). *A crônica*. São Paulo: Ática.

VERISSIMO, L.F. (2013). *Ditos*. Disponível em <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2013/02/03/ditos-populares-por-luis-fernando-verissimo-484920.asp>

Darcilia Simões e Claudio Artur O Rei (Orgs.)

COMPETÊNCIA EXPRESSIONAL E LÉXICO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO

Darcilia Simões
Claudio Artur O. Rei

1. Por que associar competência expressional e léxico?

Uma matéria da web será o mote de nosso artigo. Eilo:

A correção da redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) é feita com base em cinco competências, que recebem notas entre zero e 200 pontos cada. Para o coordenador do Banco de Redações do UOL, Antonio Carlos Olivieri, o ponto fraco dos candidatos ainda é compreender a proposta da redação. “O candidato fica nervoso e muitas vezes ele lê e entende uma coisa, que não é bem por ali”, afirmou Olivieri.⁷ [grifos nossos]

Esse comentário incita-nos a uma reflexão sobre uma dificuldade específica dos estudantes hodiernos: o pequeno repertório. Considerando-se o desinteresse pela leitura de textos mais longos — em especial os contos, romances, novelas — o esperado e consequente desenvolvimento verbal resta prejudicado. O desenvolvimento da expressão e compreensão verbal é consequência de uma série de fatores, dos quais destacamos a automatização dos processos lexicais e sua integração no tecido textual pela

⁷ <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/06/04/candidatos-ainda-tem-dificuldade-para-entender-tema-de-redacao-veja-o-que-o-enem-leva-em-conta-na-correcao-dos-textos.htm>> Acesso em 03-05-2014.

construção de inferências. Desses processos decorre o conhecimento geral sobre o tema tratado no texto.

O trecho “ele lê e entende uma coisa, que não é bem por ali” que grifamos na matéria do Portal Uol (datada de 2012, mas de atualidade incontestável) demonstra a dificuldade verbal de um candidato ao ensino superior. Buscamos em Meara (1980) um trecho relevante para nossas considerações. Para esse autor, a aquisição de vocabulário é parte da aprendizagem da língua que tem estreita relação com a psicologia, recebeu pouca atenção da linguística aplicada e foi negligenciada durante todo o período em que a fonologia e a sintaxe eram o foco das pesquisas e dos trabalhos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Embora os alunos, historicamente, se queixem de dificuldades consideráveis com vocabulário, é bem recente o incremento da produção de estudos e pesquisas que tenham a aquisição de vocabulário e suas consequências no desempenho verbal dos estudantes, em especial no que tange à compreensão leitora e à produção de textos. Ler uma coisa e entender outra constitui significativo óbice ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos, uma vez que não se restringe às dificuldades nas aulas de língua, senão interfere na aprendizagem de todas as disciplinas.

Atualmente, verifica-se um grande volume de estudos e pesquisas sobre o léxico. Aquisição e desenvolvimento da competência vocabular vêm sendo objeto de muitos estudos de diversas áreas. Linguística, Letras, Educação, Psicologia são algumas das áreas que vêm contribuindo para o enriquecimento do debate em torno do tema.

Nossas pesquisas sobre léxico, competência, ensino e aprendizagem vem sendo realizadas especialmente a partir dos anos 2000. Seja na exploração de textos literários, midiáticos, seja nos produzidos pelos estudantes, vimos nos debruçando na investigação das relações entre competência expressional e léxico e já temos resultados relevantes que justificam esta comunicação.

2. Os estudos do léxico e sua projeção no ensino

É patente que a relação entre o conhecimento vocabular e a compreensão em leitura é mais complexa do que simplesmente saber mais palavras. Para que o domínio vocabular se transforme em capacidade de ler um texto e interpretá-lo, é preciso que o conhecimento de uma palavra resulte de sua aplicação em vários contextos; ou seja, as palavras têm seu significado alterado segundo os enunciados de que participam. Logo, a ampliação do domínio lexical implica conhecer opções de aplicação da palavra em cotextos e contextos diferentes. A partir de atividades cuja meta seja testar valores possíveis para um dado signo verbal, mostra-se ao falante a flexibilidade semântico-sintática das formas da língua e lhe oferece possibilidade de praticar escolhas lexicogramaticais (Halliday, 2004: 38-39) ajustadas ao seu projeto comunicativo (Halliday, 2009, 331), à sua intenção de afetar o interlocutor de uma dada maneira.

Nessa perspectiva cumpre dizer que é importante trabalhar na instrução do uso vocabular segundo as áreas de conteúdo, ou áreas temáticas, em as palavras se realizam

como marcas discursivas (termos como *ensino, aprendizagem, técnicas*, são típicos da pedagogia; enquanto *morfema, predicado, oração*, caracterizam interesses linguísticos ou gramaticais). Dessa forma, a exploração do plano lexical de uma língua é um meio de aquisição/expansão de conhecimento conceitual, por conseguinte de compreensão de ideias mais avançadas.

Paiva (2004) nos apresenta Wilkins (1972: 133) como um dos precursores da *abordagem comunicativa*, segundo o qual “aprender vocabulário é aprender como as palavras se relacionam com a realidade externa e como elas se relacionam umas com as outras⁸”. A abordagem comunicativa tem a língua não apenas como objeto de estudo, mas como meio de comunicação. E Paiva continua: “Segundo Larsen-Freeman (1986: 130), a gramática e o vocabulário que os alunos aprendem derivam da função, do contexto situacional, e dos papéis dos interlocutores.”

Para Brown (*Apud* Paiva⁹, 2004) a internalização de vocabulário decorre de atividades de compreensão ou de produção, com palavras do/no contexto do discurso envolvente. Em vez de buscar definições de dicionário, explora-se o vocabulário em estruturas reais de comunicação, a partir do que os alunos não apenas incorporam itens léxicos, mas os associam a usos efetivos na prática de interação. Uma metáfora de Harmer (*Apud* Paiva, 2004) serve para objetivar a importância do domínio

⁸ Learning vocabulary is learning how words relate to external reality and how they relate to one another. [Nota de Paiva.]

⁹ In <http://www.veramenezes.com/vocabulario.htm>

vocabular: "Se as estruturas linguísticas constituem o esqueleto da linguagem, então é o vocabulário que fornece os órgãos vitais e da carne"¹⁰. [Traduzimos]

Nossa perspectiva de trabalho com o léxico segue a lexicogramática de Halliday (2004¹¹) que, apoiada nas metafunções ideacional, interpessoal e textual, aponta a escolha como o eixo dos processos enunciativos. Por isso, destacamos a relevância do domínio vocabular, considerando que (como a "carne" para Harmer) os itens léxicos são o material a partir do qual os sujeitos se comunicam, e as escolhas apropriadas são a garantia da eficiência comunicativa. Para evitar situações em que o sujeito lê uma coisa e entende outra, ou quer dizer uma coisa e acaba dizendo outra, cumpre trazer o trabalho com o léxico para o centro das práticas pedagógicas das línguas em geral e das aulas de língua portuguesa, em especial.

Trazemos então um excerto de Finger-Kratochvil, por sua relevância

A formação do léxico, de acordo com Clark (1995), é processo de análise e construção do conhecimento sobre diferentes aspectos das unidades que o compõem do qual resulta um repertório de rótulos e significados que se modificam à medida que a construção da língua se processa. Esse conhecimento implica, entre outras, a capacidade de isolar e recortar as unidades do contínuo sonoro e armazená-las na memória lexical, além de identificá-

¹⁰ Texto original: "If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh".

¹¹ Primeira edição em 1985.

las em outras situações de uso, e a capacidade de analisar os constituintes básicos, e.g., radicais, flexões e outros afixos, além do mapeamento da significação básica das unidades identificadas e reconhecidas.

Acrescentamos então que o reconhecimento da significação básica das unidades léxicas trabalhadas nas sessões de leitura ou de produção textual vão constituindo o repertório do falante. Quanto mais amplo esse repertório, maior sua capacidade de compreender o seu entorno (textual e extratextual), uma vez que as unidades lexicais estão relacionadas com o mundo extralinguístico, e a estruturação de sintagmas vocabulares (e.g. *constituição cidadã; político-partidário; título de eleitor* etc..) implica domínios conceituais mais complexos.

3. A perspectiva icônico-funcional

A busca de um caminho teórico que pudesse reunir características técnicas e pedagógicas levou-nos ao funcionalismo sistêmico e a iconicidade verbal. Essas teorias integram-se à abordagem comunicativa dos estudos linguísticos, pois enquadram o texto como uma produção voltada à interação. A teoria da iconicidade verbal (Simões, 2009) formula o entendimento do texto como um construto dotado de pistas que orientam a produção de sentido, a identificação das isotopias¹² possíveis para a interpretação,

¹² Segundo REIS & LOPES (1988) *isotopia* se refere à retomada de sentidos semânticos idênticos no decorrer de um texto por meio do léxico. Para nós, isotopia vai além: indica os temas subjacentes ao texto, aqueles que validam as interpretação.

enfim, organizam a leitura e a compreensão do texto. Todavia, a percepção dessas pistas demanda a contextualização dos enunciados.

Segundo Simões e Assis (2012), “a contextualização deriva do cenário enunciativo em que se realiza o ato de fala (um projeto de dizer definido pelas consequências desejadas). Operando em dimensão pragmática, Halliday (2009: 1) fala de *atos de significação (act[s] of meaning)* e os define como subclasse dos atos semióticos, que são semânticos”.

A semântica decorre da língua em ação, pois a produção de significados é decorrente das interações entre homens / mundo / homens. Cada interação produz um ato de significação, que é uma construção imediata à experiência que deflagra uma relação interpessoal. Nesse ato, a experiência e a interação articulam-se segundo as metafunções: ideacional e interpessoal. Simões e Assis (*idem*) afirmam que os atos de significação, portanto, são atos de identidade e ocorrem em contextos específicos.

Halliday (2009) entende que a linguagem humana evoluiu em dois principais contextos funcionais: construindo a experiência pessoal (metafunção ideacional), e deflagrando relações interpessoais (metafunção interpessoal). O teórico acrescenta que a linguagem humana instancia estas duas metafunções, a construção lexicogramatical de um significado potencial em que se integram atos unitários de sentido. Assim a gramática evoca um terceiro componente, a metafunção textual, pela qual

tais atos se tornam atos de discurso, uma espécie de realidade virtual em forma de semiótica.

Impregnado pelos componentes ideacional e interpessoal, o texto deve organizar-se de tal modo que os intérpretes (leitores, alocutários, destinatários, dependendo da teoria eleita) consigam de algum modo recompor o esquema enunciativo num processo semiótico de interpretação. Sem essas características, os atos de fala não se concretizam.

A concretização da interação exige compreensão mútua pelos interlocutores; para isso, o texto, que é o mediador da interação, deve conter signos-chave capazes de orientar a leitura: as âncoras textuais, que são palavras-chave que abrigam as isotopias subjacentes ao texto. Ilustrando:

As escolhas virtuais realizadas nos eixos paradigmático e sintagmático, para construir o signo insólito, transgridem as construções do mundo extralinguístico. A escolha do substantivo *muros* e da forma verbal *brotaram* rompe com a combinação lexical consagrada para os dois termos; ou seja, *muros* e *brotaram* são dois itens lexicais que, de acordo com as regras semânticas, não andam juntos nos discursos realistas. (Assis, 2014: 107)

Observe-se que só é aceitável a construção *muros brotaram* na ambiência insólita do texto de que participam tais formas. Se fosse um texto referencial, não haveria compatibilidade semântica entre *muros* e *brotar*, uma vez que o sema [-espontâneo] de *muros* entraria em conflito

com o [+espontâneo] de *brotar*. Logo, a iconicidade diagramática, estruturação sígnica que mobiliza cognições específicas e conduz o interlocutor na produção da semiose, restaria prejudicada pela incompatibilidade semântica. Por outro lado, as formações metafóricas se alimentam dessas incompatibilidades. Uma expressão como “meu carro morreu” é possível exatamente pela combinação de suas formas incongruentes quanto ao sema [+vida] que é inerente ao verbo *morrer*. Outro exemplo interessante é a frase “os manifestantes colocaram fogo em pneus”. As formas *colocar* e *fogo* são antagônicas, uma vez que o sema [-palpável] de *fogo* repele a combinação com *colocar* que implica o sema [+palpável].

4. O encontro entre a iconicidade e o funcionalismo sistêmico

Para iniciar esta seção, trago Umberto Eco e sua visão sobre o ato de interpretar um texto. Em *Os limites da Interpretação* (1995), Eco afirma que na interpretação, podem-se indicar pelo menos três variáveis relevantes: (1) uma expressão pode ser substituída por sua interpretação; (2) esse processo é teoricamente infinito, ou pelo menos indefinido; e (3) quando se usa um dado sistema de signos é possível tanto *recusar-se* a interpretar suas expressões quanto *escolher* as interpretações mais adequadas segundo os diferentes contextos (Eco, 1995: 185). Logo, essa recusa e essa escolha potenciais precisam ser delimitadas, para que não se incorra em erro. No capítulo “Entre autor e texto”, o semioticista italiano afirma que quando um texto é produzido, é destinado a uma comunidade de leitores, e o

autor sabe que será interpretado “de acordo com uma complexa estratégia de interações”, que envolve os leitores, “sua competência na linguagem enquanto tesouro social” O autor entende por tesouro social “toda a enciclopédia” ou “convenções culturais que uma língua produziu” (cf. ECO, 2001: 79-80). Assim sendo, a iconicidade de que se vai tratar é construída no diálogo entre os sistemas de linguagem e suas atualizações nas situações de comunicação. Daí a importância de entender a iconicidade nos ambientes que gerenciam os processos de ensino e aprendizagem de línguas, de leitura e de produção textual.

Segundo Trask (2008), *iconicidade* é a relação direta entre a forma de uma palavra e seu significado. O funcionalismo defende o princípio da iconicidade, porque entende haver alguma relação entre expressão e conteúdo e que a língua pode refletir, de algum modo, a estrutura da experiência. Os funcionalistas afirmam que a língua não é um mapeamento arbitrário de ideias para enunciados. Para essa corrente, razões estritamente humanas de importância e complexidade refletem-se nos traços estruturais das línguas. Para Simões (2008), iconicidade é uma qualidade com potencial semântico-discursivo emergente da estruturação textual o qual conduz o leitor durante a leitura. Simões (2009: 76) afirma:

A despeito da absoluta arbitrariedade apregoada pelos estruturalistas, as bases funcionalistas vêm fortalecendo passo a passo a existência de iconicidade nas gramáticas das línguas, demonstrando a existência de uma correlação um-a-um entre forma e interpretação semântico-

pragmática pautada numa motivação funcional imanente aos aspectos estruturais observados.

5. Demonstração de análise

Trazemos, para explicitar a aplicação teórica, então alguns recortes de análise da camada léxica de alguns contos-cópus de uma das pesquisas em desenvolvimento por nossa equipe.

No conto “O Tesouro” de Eça de Queirós¹³ (1902), buscamos identificar itens léxicos que deflagram o riso. A falta de habilidade dos irmãos de Medranhos — os protagonistas do conto — na condução do plano individual de apoderar-se do tesouro; a morte de Rui ignorância com que toma o vinho deixado pelo irmão, e ainda aplaude o gesto de pretensa mordomia. Produzimos então uma tabela com passagens irônicas do conto, com destaque para as âncoras textuais, palavras-chave que servem de base isotópica, que abrigam eixos temáticos possíveis para a narrativa.

PASSAGEM DO CONTO	ÂNCORA TEXTUAL	A IRONIA
Os três irmãos de Medranhos, Rui, Guannes e Rostabal, eram então, em todo o Reino das Astúrias, os fidalgos mais famintos e os mais remendados.	Fidalgo	Naquela época, significava Indivíduo que tem título de nobreza. Logo, percebe-se neste ponto uma titularidade que não condiz com a realidade já que estão famintos e remendados. Nobres

¹³ Edições antigas registram *Queiroz*, com [z].

		miseráveis?
<p>Ao escurecer devoravam uma côdea de pão negro, esfregada com alho. Depois, sem candeia, através do pátio, fendendo a neve, iam dormir à estrebaria, para aproveitar o calor das três éguas lazarentas que, esfaimadas como eles, roíam as traves da manjedoura. E a miséria tornara esses senhores mais bravios que lobos.</p>	<p>Estrebaria Éguas Insuportáveis Senhores Lobos</p>	<p>As quatro palavras conduzem o leitor à isotopia da animalização. Os irmãos de Medranhos eram assemelhados aos animais, no entanto, o narrador insiste em tratá-los como senhores</p>
<p>Oh vinho bendito, que tão prontamente aquecia o sangue!</p>	<p>Vinho bendito Sangue</p>	<p>Bendizia o vinho pelo qual morreria. Aquecia o sangue sem saber que se envenenava.</p>
<p>Que é, D. Rui! Raios de Deus! era um lume, um lume vivo, que se lhe acendera dentro, lhe subia até às goelas. Já rasgara o gibão, atirava os passos incertos e, a arquejar, com a língua pendente, limpava as grossas bagas dum suor horrendo que o regelava como neve. Oh Virgem Mãe! Outra vez o lume, mais forte, que alastrava, o roía! Gritou: – Socorro! Além! Guannes! Rostabal!</p>	<p>Goela Língua pendente Socorro Além Guannes Rostabal</p>	<p>Essas são âncoras da animalização o desespero a um só tempo. Goela e língua pendente lembram, por um lado, a besta, por outro a agonia. Socorro, Guannes e Rostabal representam o pleno desespero que não cabia em alguém que cantava loas pela astúcia e força.</p>
<p>Oh! D. Rui, o avisado, era veneno! Porque Guannes,</p>	<p>Veneno Vinho</p>	<p>Esses três substantivos são</p>

apenas chegara a Retortilho, mesmo antes de comprar os alforjes, correria cantando a uma viela, por detrás da catedral, a comprar ao velho droguista judeu o veneno que, misturado ao vinho, o tornaria a ele, a ele somente, dono de todo o tesouro.	Tesouro	ícones do tom grotesco do conto. A ironia nele se manifesta por meio da animalização das personagens que morrem do próprio veneno: a ganância.
Tabela 1 – Âncoras Textuais da Ironia		

Preocupados com a intervenção da subjetividade, buscamos apoio em ferramenta digital para a realização do levantamento do vocabulário dos textos. Assim, Levantados os substantivos do conto “O Tesouro” (Eça de Queirós) com a ajuda do processador Word Smith Tools 6.0, obtivemos as palavras de mais alta frequência. Fizemos a opção pelos substantivos e observada a frequência dos vocábulos, pode-se concluir da maior importância de Rostabal em relação aos dois outros irmãos. No entanto, é Rui quem consegue sobreviver aos dois e morre solitário envenenado pelo vinho comprado por Guanes. A sequência *ouro, Medranhos e cofre* pode sugerir (indiciar) a trilha da ganância dos irmãos. *Vinho, alforjes*¹⁴, *égua / éguas* parece representar o

¹⁴ *alforge* - (árabe al-khurj) - s. m. 1. Espécie de bolsa grande dividida em dois compartimentos. 2. Conteúdo dessa bolsa. 3. [Figurado] Farnel para viagem ou passeio. 4. [Náutica] Cada uma das saliências nos dois cantos da popa. (Mais usado no plural.) » Grafia no Brasil: alforje.

ln http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx?pal=alforje Consulta em 20/09/2012

“*alforje* - [Do ár. al-`ur1.] Substantivo masculino. 1. Duplo saco, fechado nas extremidades e aberto no meio, formando como que dois bornais, que se encham equilibradamente, sendo a carga transportada no lombo de

perfil irracional dos três irmãos. *Tesouro, espada, água e vereda* podem ser vistas como índices-icônicos da tragédia final. A seguir, apresentamos uma tabela com a discussão dos principais itens léxicos do conto. Vamos à tabela:

Substantivos	Valores Semióticos
Rostabal	Ícone sonoro de uma personagem rude (/r/ gutural) e atirada (/a/ fonema baixo e aberto)
Rui	Ícone morfossemântico associável a <i>ruim</i>
Guannes	Índice sonoro de algo desconhecido (/g/ velar gutural sugerindo o ‘engolir em seco’ diante de uma dificuldade)
Ouro	Ícone semântico da busca; índice da disputa e da ganância.
Medranhos ¹⁵	Ícone morfossemântico associável a <i>cachaça, bebedeira, bêbados</i>
Cofre	Ícone semântico de <i>segredo, tesouro</i> ; índice de <i>problema, disputa</i> .
Vinho	Ícone semântico de <i>delfrio, sonho, imaginação</i> ; índice de <i>embriaguez, torpor</i>
Alforjes ¹⁶	Ícones de <i>fardo, peso</i> ; índice de <i>dificuldade, posses</i> .
Éguas / égua	Índice de <i>proteção, acolhimento, suporte</i> .
Tesouro	Ícone de <i>riqueza, poder</i> ; índice de <i>disputa, guerra</i> .
Espada	Ícone de <i>virilidade, força, poder</i> ; índice de <i>luta, morte</i> .
Água	Ícone de <i>limpeza, purificação</i> ; índice de <i>vida, trajetória</i> .
Vereda	Ícone de <i>caminho, direção</i> ; índice de <i>ocasião, oportunidade</i> .

cavalgadas ou ao ombro de pessoas. 2. Alforjada (1). 3. Grande quantidade. 4. Bras. Gír. P. us. Nariz grande. 5. Pop. Os testículos. 6. Fig. Indivíduo falador, tagarela; algarvio. [Var.: *alforge*] Ao referir-se a autor, convém citá-lo pelo sobrenome ou pelo nome popularizado na mídia”. [Aurélio, s. u.]

¹⁵ [1] Medronho - [De or. obscura.] - Substantivo masculino. 1. O fruto do medronheiro. 2. Aguardente feita desse fruto. [Aurélio, s. u.]

¹⁶ O dicionário registra grafia variante: alforje/alforge. [Aurélio, s.u.]

Tabela 2 - Análise semiótica dos substantivos de maior frequência em “O Tesouro”

Compartilhando da ideia de que o pensamento é fundamentalmente metafórico (cf. Lakoff & Johnson, 2002), passamos a crer que as comparações que originam as metáforas sejam ícones de segunda (hipoícones ou signos-icônicos). cremos que as mentes produzem signos-icônicos para representar as ideias quase como se lhes dessem vida ou as revivessem. Baseando-se em traços — *semas* (cf. Pottier, 1978; Coseriu, 1981.) considerados como principais na construção dos significados, a metáfora seria um ícone de terceira, já que a ausência do termo comparante faria com que o intérprete produzisse um significado, quase sempre de natureza generalizante.

Consideramos a iconicidade o elemento criador dos signos em seu estado mais original. Ademais, a participação de signos-icônicos na superfície dos textos é um fato garantidor do curso da leitura. A tramitação da leitura se realiza pela persecução de pistas presentes no texto, das quais se inferem as isotopias e se constroem parâmetros de interpretação. Para ilustrar, no conto “No Moinho” (Eça de Queirós, 1902), a protagonista sofre uma transformação: inicialmente é uma dona de casa abnegada, apreciada pelo povo da vila onde vive; ao final da história, vítima de uma alucinada e fracassada paixão, entrega-se à vida mundana, passando a ser alvo do deboche de uns e da pena de outros no mesmo povoado. Vejamos o esquema a seguir:

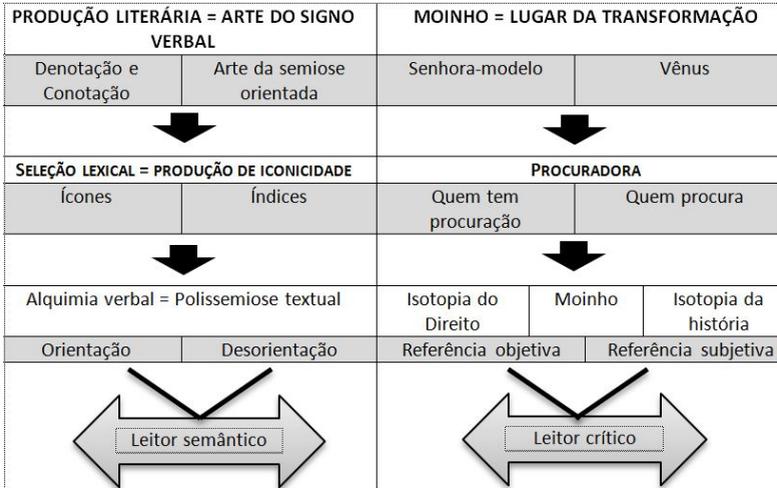


Tabela 3 - Linguagem literária e transformação semiótica no conto “No Moinho”

O esquema apresentado busca representar o processo por que passam os signos quando participantes de um produto literário. Ao atravessar o portal da produção artística, os signos se revestem de novos valores, mutantes e mutáveis, que tornam a língua ainda mais atraente por demonstrar-lhe a flexibilidade, a riqueza. Observe-se que, no esquema, o signo *moinho* (que dá nome ao conto) é o lugar e o ícone da transformação sofrida pela personagem Maria da Piedade. No plano linguístico, o sintagma da piedade é um signo ambivalente: na fase inicial da narrativa, significa que *a mulher é piedosa*; depois de sua passagem pelo moinho e pelo amor de Adrião (amante que altera a rotina de Maria da Piedade), a personagem se transforma e passa a ser *a mulher digna de piedade*.

Observe-se que essa interpretação é pautada em verbetes de dicionários quer gerais, quer especiais (de

símbolos, de psicanálise etc..). Por isso não contém invencionices, senão possibilidades lexicogramaticais de interpretação, segundo o texto em que figuram. A classificação como ícone leva em conta a possibilidade de uma representação por algum tipo de similaridade (sonora, visual, imagética etc.); ao passo que o índice é uma função em que o signo sugere, promove induções e deduções.

A opção pelo texto clássico como *córpus* tem como o objetivo mostrar como palavras pouco frequentes na fala corrente dos leitores são postas ao seu dispor, para conhecimento e domínio, por intermédio da leitura de histórias instigantes e escritas numa linguagem distinta da prática linguageira cotidiana dos leitores. Dessa forma, tem-se conseguido despertar a curiosidade dos estudantes em relação não apenas à literatura, mas também no que concerne à história das civilizações.

6. Concluindo o raciocínio

O objetivo deste estudo foi demonstrar que uma abordagem icônico-funcional do léxico pode possibilitar o desenvolvimento da competência expressional dos estudantes com restrito repertório verbal. Essa proposta sugere que o domínio vocabular implica a aquisição/desenvolvimento da competência expressional verbal do sujeito considerando as metas comunicativas e o contexto de interlocução. Para nós, a expansão do domínio lexical possibilita o enriquecimento do repertório discente e auxilia diretamente no desenvolvimento habilidades de leitura e produção textual.

No plano funcional, deve-se chamar a atenção do falante para a importância da escolha das palavras e expressões na formulação dos enunciados com que irá comunicar-se. Dependendo da seleção realizada, sua comunicação poderá ser eficiente ou não. Ademais, de suas opções vocabulares também podem resultar situações agradáveis e desagradáveis, uma vez que na interação mobilizam-se afetos, estados de espírito, do interlocutor; logo, se a escolha não for acertada, os resultados da interação poderão ser desastrosos.

Ao contrário da produção de situações constrangedoras, desconfortáveis, é possível selecionar itens lexicais que deflagram o riso. A opção pelo estudo do componente lexical nos contos de Eça de Queirós pautou-se exatamente na qualidade irônica de seus textos, onde buscamos selecionar signos que pudesse funcionar como gatilhos da ironia. Essa pesquisa resultou na percepção de que a identificação de passagens irônicas num texto depende do repertório lexical do leitor, de seu domínio enciclopédico, além das condições de produção da leitura, pois, pensando-se em uma atividade realizada por força de uma obrigação de avaliação, por exemplo; a pressão emocional dessa atividade pode embotar a captação da qualidade irônica e, em vez de fazer o leitor rir, pode deflagrar-lhe o mau humor, atrapalhando assim a compreensão do texto.

Na perspectiva da iconicidade, entendemos que é preciso instrumentalizar o leitor para extrair do léxico textual as pistas verbais (ou não verbais, como ordem dos

signos, grifos, ilustrações etc.. também podem ser icônicos ou indiciais) que promovem a compreensão/interpretação do texto literário. Saber identificar *signos icônicos* — que reapresentam expressivamente as ideias do enunciador; ou *signos indiciais* — que sugerem/indicam impressivamente caminhos de interpretação é estratégia indispensável na formação do leitor/redator. Ainda que a terminologia semiótica seja dispensável (para que não se torne um complicador a mais), ela é útil ao docente no planejamento de suas aulas de exploração textual e pode ser convertida em instruções pautadas nas qualidades do signo ao tratar dos ícones (diagramação, semântica etc..) e dos índices (ordem, grifos etc..). De posse dessas instruções, o falante poderá transitar mais confortavelmente pela superfície textual e produzir sua compreensão/interpretação segundo os limites do texto, sem enredar-se em extrapolações impróprias a que Umberto Eco denomina de *superinterpretação*. Transcrevo relevante trecho do autor de *O nome da Rosa* sobre a questão da interpretação: “Em minha dissertação no Congresso Internacional Peirce, na Universidade de Harvard (setembro de 1989), procurei mostrar que a noção de uma semiótica ilimitada não leva à conclusão de que a interpretação não tem critérios” Eco (2001: 28).

Reiteramos que uma análise textual guiada pela abordagem icônico-funcional do léxico partilha da interpretação em aberto (ou semiose ilimitada), característica da obra de arte, mas respeita os limites do signo-texto, usando o controle da semiose pelo contexto de

produção da obra e de sua malha sígnica. Acreditamos que o léxico é sempre um componente fundamental para a leitura de textos. Assim, a exemplo dos contos “O tesouro”, “No Moinho” ou dos textos de Monteiro Lobato (que emprestaram exemplos para nosso artigo), o texto literário é polissêmico, todavia contém uma estrutura reguladora da leitura, permitindo desvendar vários recortes isotópicos para sua interpretação, sem, entretanto, torná-lo “terra de ninguém”, onde tudo é permitido. O signo está disponível à semiose ilimitada (cf. Peirce, *CP*). No entanto, os limites vão sendo construídos a partir da atualização do signo nos textos. Estes, por sua vez, são enquadrados em contextos sócio-históricos que determinam as possibilidades de inferir significações na construção das leituras. Em outras palavras, o texto tem um limite isotópico construído a partir de uma estrutura ausente, mas que controla de certo modo a interpretação.

Assim, buscar compreender o enriquecimento do repertório discente, segundo os preceitos de Simões (2009) e Halliday (2004), significa defender, neste estudo: a) em primeira instância que o léxico ativado nos textos materializa recortes temáticos subjacentes ao tema principal; b) em segunda instância, que os textos mais abundantes do ponto de vista lexical é fonte segura de aquisição de itens léxicos (além dos ganhos enciclopédicos decorrentes). Por fim, chamar a atenção para a importância do domínio da língua (e demais códigos e linguagens usados na comunicação hodierna) para que, seguindo as instruções de Eco, não sejamos capturados pela trama

sígnica dos textos e enveredemos por interpretações, em alguns casos, perigosas. O léxico observado com rigor é uma excelente bússola para conduzir-nos pelos textos. Desse modo, quando “o candidato fica nervoso e muitas vezes ele lê e entende uma coisa, que não é bem por ali”¹⁷ é uma resultante que pode ser evitada, em espacial a partir de um trabalho centrado no estudo do léxico.

Referências

ASSIS, Eleone Ferraz de. *Escolhas Lexicais e Iconicidade Textual: uma análise do insólito no romance “Sombras de Reis Barbudos”*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

COSERIU, E. *Linguística española actual*. Madrid: Instituto de Cooperación iberoamericana, 1981.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. Rev. trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. Tese de Doutorado em Letras (Psicolinguística), Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

HALLIDAY, M. A. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. Revised by Matthiessen M. I. M. London: Edward Arnold, 2004 .

HALLIDAY, M. A. K. *The essential Halliday*. Edited by Prof. Jonathan J. Webster. New York/USA: Continuum, 2009.

¹⁷ Excerto de matéria do Coordenador do Banco de Redações do UOL, Antonio Carlos Olivieri, cuja fala serviu de epígrafe a este artigo.

LAKOFF, George & Johnson, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Campinas: Mercado das Letras / Educ, 2002.

MEARA, Paulo. *Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning*. 1980. <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1980.pdf> (acesso em 03 de 05 de 2014).

PAIVA.V.L.M.O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D.P & MELLO, H. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004. (Estudos Lingüísticos; 7), 2004.

PEIRCE, Charles Sanders. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce (1931-1996)*. Cambridge, MA: Harvard University Press, s.d.

POTTIER, Bernard. *Lingüística geral – Teoria e descrição*. Rio de Janeiro: Presença/USU, 1978.

QUEIROZ, E. d. (1902). *Contos*. Porto: Livraria Chardron, De Lello & Irmãos, Editores.

REGO, T. C. Vygotsky. *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIMÕES, Darcilia, e Eleone F. de ASSIS. “Estudo do Léxico em Perspectiva Icônico-Funcional.” *Actas do VIII Congreso de la Asociación de Lingüística Sistemico*. Montevideo: ALSFAL, 2012. p. 617-624.

SIMÕES, Darcilia. “Âncoras textuais: iconicidade a serviço da leitura e da produção de textos.” *Atas de Abralin em cena Piauí*. João Pessoa: Ideia, 2008. p. 119-129.

SIMÕES, Darcilia, e Paulo. OSÓRIO. *Léxico. Investigação e Ensino*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade Verbal*. Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e de Linguística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2008.

A COLOCAÇÃO LEXICAL INDICANDO CAMINHO PARA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO CONTEMPORÂNEO

Eleone Ferraz de Assis

Introdução

O texto literário é uma obra de natureza complexa, resultado de interações, operações linguísticas e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem além da referencialidade. A literatura implica reconhecer, entender e fluir elementos de natureza expressiva, conativa e poética que destacam o espaço da manifestação literária como aquele que exige do seu leitor muito mais participação do que aquela requerida em processos de interação verbal que destacam sobremaneira a função referencial da linguagem. Guimarães & Batista (2012)

Este trabalho apresenta um tópico discutido no Projeto 23, denominado “Produção do texto em perspectiva lexicogramatical: a questão da seleção vocabular”, coordenado pelas professoras doutoras Darcilia Simões e Vania Dutra no *XVII Congresso Internacional Associação de Linguística e Filologia da América Latina* (Alfal, 2014). Tem como objetivo estimular a leitura do texto contemporâneo, a partir de um trabalho com o romance *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, para melhorar a competência verbal dos estudantes no Ensino Superior com o enriquecimento do domínio lexical.

Estudar o léxico do romance de José J. Veiga, com a meta de produzir estratégias de leitura, pressupõe a

necessidade de compreender a arquitetura textual do romance. Pela moldura teórica da Iconicidade Verbal (Simões, 2007; 2009^a; 2009b) e da Linguística de Córpus, a presença de trilha lexical comprova a riqueza do texto literário contemporâneo para indicar o itinerário de leitura em um texto que o insólito se manifesta de modo essencial.

Sabe-se que o insólito se manifesta em grande parte da produção literária e também é muito estudado pelos professores de literatura e críticos literários, sobretudo como categoria essencial de alguns gêneros literários apontados por Todorov (2004) e Chiampi (1980). Embora o insólito seja um fenômeno linguístico em que o incoerente e o incongruente se manifestam por meio de uma transgressão na utilização das estruturas lexicogramaticais da língua, não se encontraram pesquisas que se dedicassem a explicar como isso acontece linguisticamente. Quando se depara com o tema em alguns estudos, que têm outros propósitos, não passam de parágrafos dispersos ou de breves comentários sobre o assunto.

Diante da ausência de pesquisas que busquem compreender o insólito como uma espécie de sistema (cf. Saussure, 2006) literário que se contrapõe ao sistema literário realista naturalista por apresentar uma ruptura na linguagem, este trabalho tem como proposta compreender a tessitura textual dos fenômenos insólitos em *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, com base na associação entre a Teoria da Iconicidade Verbal (TIV) e a Linguística de Córpus (LC). A análise do fenômeno insólito pelo viés da linguagem exigirá uma leitura atenta, capaz de extrair da

arquitetura textual as marcas linguísticas que conduzem à interpretação do romance. Em razão disso, o propósito deste estudo é a análise de itens lexicais que representam ideias ou conduzem o intérprete à percepção do insólito, construído no texto por meio de pistas icônicas.

Em face disso, busca-se analisar o modo como é selecionado o léxico, o qual permite a criação de uma rede semiótica especial capaz de acionar esquemas cognitivos que levam à compreensão e à interpretação do romance. Essa rede semiótica é gerada pela incongruência lexical e produz uma iconicidade ativadora de imagens que facilitam o entendimento da obra.

Inicialmente, apresentam-se alguns esclarecimentos necessários à compreensão geral deste estudo. O objetivo prioritário é promover uma investigação que busque compreender se o texto de José J. Veiga se constitui de colocações lexicais (cf. CL) distantes do uso comum e iconicamente responsáveis pela construção das imagens insólitas.

No intuito de apresentar resultados significativos, apoia-se nos recursos digitais da Linguística de Córpus – LC - (Sardinha, 2004; 2009), que possibilitam realizar uma pesquisa baseada em um córpus. Essa metodologia permite levantar, quantificar e tabular os signos que corroboram com a compreensão da incongruência e da iconicidade lexical dos fenômenos insólitos em um texto literário, identificando os substantivos-nódulos e seus colocados, para avaliá-los quanto à incompatibilidade das escolhas

lexicais realizadas por José J. Veiga em relação às estruturas lexicogramaticais da Língua Portuguesa.

No presente estudo, para examinar a incongruência lexical, optou-se pela comparação das estruturas lexicogramaticais do romance com as colocações do Português do Brasil e de Portugal. Isso se tornou possível com a utilização do Córpus do Português, constituído de mais de quarenta e cinco milhões de palavras de textos orais e escritos produzidos nesses dois países. Neste estudo, esse material é tomado como cörper de referência.

Dado o propósito de examinar como o léxico se articula na constituição do insólito, a opção por limitar o cörper desta pesquisa a *Sombras de Reis Barbudos* deve-se às características singulares desse romance. Ele é constituído por signos que representam iconicamente o insólito no plano lexical. Ademais, não há nenhuma pesquisa que objetive analisar as invulgares escolhas lexicais de José J. Veiga rumo à construção do incongruente. Antes de tudo, articula-se a partir da ruptura com as estruturas lexicogramaticais normalizadas da Língua Portuguesa.

1. Insólito: algumas reflexões

Um estudo profundo sobre a manifestação do insólito em um texto literário revela que esse atributo, sobretudo da literatura contemporânea, “não guarda um compromisso estrito e explícito com a realidade” (Covizzi, 1978: 29) por fundamentar-se na contrariedade ao preestabelecido.

A obra literária, ao se constituir de modo essencial com base em um fenômeno insólito que institucionaliza outra razão – sendo, portanto, produto da ficção –, passa a conter uma carga de indefinição. Para Covizzi, isso se deve ao fato de as produções literárias não buscarem necessariamente retratar a realidade empírica, mas construir sua própria realidade, que se constitui no insólito.

Buscando definições genéricas para o insólito, Covizzi (1978: 26) caracteriza-o “como sendo um fenômeno de inadequação essencial entre as partes de um mesmo objeto [...] e o contexto em que se insere: deslocções, não correspondência entre significado intrínseco e operacionalidade [...]. Enfim, uma disfunção”. Esta instaura o não sólito e transfigura a realidade artisticamente em irrealidade. Assim, *crise* torna-se a palavra de ordem das produções contemporâneas que escamoteiam as leis que organizam o mundo real e enfatizam o incoerente, o incongruente, o extraordinário ou o sobrenatural.

Segundo Covizzi, por conter manifestações congêneres que englobam o ilógico, o mágico, o fantástico, o misterioso, o sobrenatural, o irreal e o suprarreal, refletir sobre o insólito implica considerar o aspecto inusual, incongruente, impossível, inusitado, incorrigível, inaudito, incoerente e inverossímil dos acontecimentos narrados em textos literários que não podem ser submetidos às leis da racionalidade.

Seja como categoria essencial do modo fantástico ou de gêneros literários (fantástico, estranho, maravilhoso,

realismo mágico e realismo maravilhoso), o insólito rege-se pelas mesmas leis da realidade do leitor, mas os fatos narrados não encontram, aparentemente, explicação dentro dessas leis, e tanto o leitor como as personagens podem apresentar dúvidas.

Isso, no entanto, abre perspectiva para uma estreita relação do insólito com o contexto sociocultural. Em outros termos, é necessário contrastar o fenômeno extraordinário, sobrenatural, imprevisível, incoerente, incomum, impossível ou incongruente com a concepção de real para classificá-lo como insólito.

Amparados nesses apontamentos, o presente estudo concebe a realidade como “uma construção sociocultural, cujos valores dependem de codificações estabelecidas por paradigmas dialéticos e de relações de série complexas: religião, política, senso comum, linguagem, artes, dentre outros” (Prada Oropeza, 2006).

O insólito envolve um vasto campo semântico, estabelecendo uma estreita relação com os efeitos ópticos, para mostrar coisas e acontecimentos extraordinários ou sobrenaturais. Em outras palavras, pode-se dizer que as inscrições semióticas presentes em qualquer acontecimento insólito se constituem a partir de signos que transmutam o universo culturalizado e provocam efeitos inusitados.

Centrando a atenção na alusão que se faz no âmbito literário, verifica-se que o vocábulo insólito integra a linguagem da crítica literária para denominar os fenômenos

que transgridem as leis do mundo ordinário e cuja manifestação produz inquietação na consciência intérprete. Essa inquietação é produzida pelo medo presente no fenômeno insólito que transgride nossa concepção de real (Roas, 2011; 2012).

Logo, o insólito trata de fenômenos extraordinários e sobrenaturais presentes nas narrativas não realistas, inexplicáveis ou racionalmente impossíveis de se imporem como fenômenos reais ou verdadeiros. Portanto, para que a ruptura aconteça como aqui descrito, é preciso que a trama textual apresente um mundo mais real possível, para, assim, servir como base de comparação com o fenômeno inusual (Prada Oropeza, 2006). Desse modo, o choque se torna evidente com o aparecimento desse fenômeno na realidade cotidiana. A realidade extratextual torna-se, por conseguinte, o pano de fundo dos textos em que o insólito se manifesta de modo essencial (Eco, 1994; Barthes, 1989).

Nessa perspectiva, o insólito funciona como signo, cuja função semiótica é a de colocar em crise o conceito de normal ou natural e comparar dois modelos de mundo: o que está sujeito às leis empíricas e o que está sujeito às leis ficcionais. Ao especularizar a fragilidade da ordem do conhecido, o insólito convida o leitor a interromper a aventura pelo mundo possível, para questionar todos os signos, começando pelos que apreendem a realidade epidérmica. Para colocar em cena esse espetáculo, urde uma intriga que adquire consistência enigmática, acarretada pelo choque, pela coexistência, sobreposição e representação de fenômenos com diferentes graus de

possibilidades semânticas e de reconhecimento empírico (Arán, 1999).

Feitos esses apontamentos, com Simões (2007: 20) é permitido argumentar que a manifestação do insólito de modo essencial em um texto trilha “um caminho complexo, por reunir numa mesma superfície signos de tipos variados, cuja carga semiótica é individual (do ponto de vista da escolha do enunciador) e interindividual (considerada a sua pertinência a um sistema histórico-cultural)”. Desse modo, os signos icônicos são polissêmicos e pluridimensionais, à medida que o autor consegue construí-los a partir de um jogo inteligente entre a baixa e a alta iconicidade.

2. A interpretação dos signos insólitos e seus limites

O insólito elege a ambiguidade semântica como fenômeno linguístico ao instaurar um enigma que digladia com a ordem natural e normal da realidade epidérmica; ou seja, o texto literário em que se manifesta o insólito de modo essencial é construído pelo “discurso de um mundo dotado de propriedades contraditórias e ambíguas, que não podem ser verificadas fora do texto e da situação comunicativa” (Arán, 1999: 12).

Nessa concepção, pode-se argumentar que os signos responsáveis pela construção do fenômeno insólito geram imagens mentais ao romperem com a realidade empírica, sendo que seu funcionamento semiótico abre caminho para múltiplas interpretações. Entretanto, os fenômenos insólitos produzem ilimitados signos capazes de construir

um mundo possível apenas no universo literário, mas cujo pano de fundo é a realidade empírica.

Destarte, a tessitura de texto emoldurado pelo macrogênero/arquigênero fantástico apresenta simultaneamente propriedades (não) semelhantes às do mundo empírico, de modo que a verossimilhança interna cria um mundo possível (Arán, 1999). A função do signo insólito, nesse universo, é interrogar o mundo cotidiano de modo que sua atuação linguística na arquitetura textual seja responsável pela construção do projeto comunicativo do texto, sujeito às leis ficcionais que regem o fantástico modal.

No contexto descrito, o insólito se manifesta como um fenômeno semântico, verbal ou linguístico pelo fato de sua linguagem transgredir o plano de enunciação (Casas, 2010). Assim, é perceptível no discurso em que se manifesta o fantástico uma transgressão não só da nossa percepção de real como também do potencial referencial que atribuímos às palavras. Julga-se, portanto, que “uma mínima modificação, alteração ou mudança a nível verbal, uma ruptura linguística mínima, pode provocar a irrupção do impossível” (Casas, 2010: 11), que abre caminho para a pluralidade interpretativa do fenômeno insólito.

Nota-se ainda que na arquitetura textual dos fenômenos insólitos há uma incompletude significativa, uma vez que

[...] são habituais o emprego de termos ambíguos, vagos, para definir aspectos de um mundo tão impossível como indefinível; o uso de símiles, metáforas e símbolos que nos permitem intuir antes

de conhecer; ou a presença de paradoxos e equívocos para apresentar acontecimentos que contradizem outros da realidade textual. Em concreto, o fantástico como fenômeno de linguagem se relaciona ao conceito de impertinência, que consiste na justaposição de campos semânticos, se não incompatível, totalmente desvinculado, e tem por objeto configurar uma realidade distinta da convencional por meio de uma conjunção semântica não codificada e, por ela, insólita. (Casas, 2010: 11)

Com base nesses apontamentos, o texto em que o insólito se manifesta de modo essencial, em função dos elementos expressivos eleitos pelo enunciador no momento de sua produção, torna-o aberto a mais de uma possibilidade interpretativa, sem, no entanto, perder de vista o que Eco (2001: 61 2008a: 16) denominou, consecutivamente, *cooperação interpretativa* e *limites da interpretação*.

Para Eco (2003: 28), é notório o papel ativo do intérprete na descoberta do projeto comunicativo do fenômeno insólito. Isso faz despontar também a noção de semiótica ilimitada. Segundo o semioticista,

a noção de uma semiótica ilimitada não leva à conclusão de que a interpretação não tem critérios. Dizer que a interpretação (enquanto característica básica da semiótica) é potencialmente ilimitada não significa que a interpretação não tenha objeto e que corra por conta própria. Dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz. [...] Interpretar um texto significa explicar por que essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras)

através do modo pelo qual são interpretadas (Eco, 2003: 28).

De acordo com Simões (2007: 20), o texto em que se manifesta o insólito de modo essencial trilha “um caminho complexo, por reunir numa mesma superfície signos de tipos variados, cuja carga semiótica é individual (do ponto de vista da escolha do enunciador) e interindividual (considerada a sua pertinência a um sistema histórico-cultural)”. Os signos icônicos tornam-se polissêmicos e pluridimensionais, pois o autor consegue construí-los a partir de um jogo inteligente com a alta iconicidade que é depreendida sem esforço por parte do leitor (intérprete).

Em síntese, os limites interpretativos dos fenômenos insólitos se inscrevem na iconicidade dos itens lexicais que são pistas verbais ao promoverem a compreensão e a interpretação do texto literário. Trata-se de uma perspectiva de análise que partilha da interpretação em aberto, característica da obra de arte, e respeita os limites do signo-texto. Desse modo, o léxico é sempre um componente fundamental para a leitura de textos. Assim, o romance-cópus desta pesquisa (assim com qualquer texto literário) contém uma estrutura reguladora da leitura, a qual permite desvendar vários recortes isotópicos para o texto, sem, contudo, torná-lo “terra de ninguém”, onde tudo é permitido. O signo está disponível à semiose ilimitada (Peirce, *C.P.*), porém seus limites vão sendo construídos a partir da atualização do signo nos textos. Estes, por sua vez, são enquadrados em contextos sócio-históricos que determinam as possibilidades de inferir significações na

construção das leituras. Em outras palavras, o texto tem um limite isotópico construído por uma estrutura ausente (Eco, 1997: 60), mas que controla de certo modo a interpretação.

3. Colocação lexical

O termo colocação (*collocation*) foi criado pelo britânico J.R. Firth em seu estudo *Modes of meaning*, de 1957, para se referir aos casos de coocorrência léxico-sintática (*slots*), ou seja, palavras que normalmente andam juntas (Firth *Apud* Tagnin, 1989: 30) nos discursos naturais falados e escritos de modo a definir seu significado. Segundo o linguista, você conhece uma palavra a partir de suas companhias. Assim, as palavras têm “características embutidas”, e a escolha de uma palavra, ou até um sentido específico de uma palavra, acarreta necessariamente na escolha obrigatória ou preferencial de outras palavras, ou de alguma construção sintática (Bénjoint, 1994).

Buscando a definição para o termo *colocação* (*collocation*), Sinclair afirma:

Colocação é a ocorrência de duas ou mais palavras, com um curto intervalo entre elas, em um texto. A medida usual de proximidade é um intervalo de no máximo quatro palavras. As colocações podem ser marcantes e interessantes por serem inesperadas, ou podem ser importantes na estrutura léxica da linguagem dada sua recorrência frequente. [...] A colocação, no seu sentido mais puro, conforme empregado neste livro reconhece apenas a coocorrência lexical das palavras (Sinclair, 1991: 170).

Nessa perspectiva, McCarthy (*Apud* Bénjoint, 1994: 211) destaca que “a maioria das palavras na língua vem em séries pré-embaladas, que mostram um número limitado de padrões, em oposição à clássica noção linguística de que a língua consiste de uma série de ‘aberturas/brechas’ sintáticas (*slots*) dentro das quais itens lexicais podem ser inseridos”.

Sinclair (1991: 115) discute as colocações com base na perspectiva de nódulo (o item em foco na análise da colocação) e colocados, sendo compreendidas como “porções pré-fabricadas de linguagem armazenadas no léxico do falante” (Cowie, 2004: 192-193). Para o tratamento das colocações, podem-se utilizar os critérios de frequência e medidas estatísticas, classes gramaticais, extensão, grau de fixação, idiomaticidade e relações semânticas.

A colocação é considerada nesta pesquisa como essencial na descrição dos dados. Ela possibilita examinar como os colocados, no romance *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, se diferenciam dos padrões lexicogramaticais da linguagem usada no dia a dia, de modo a tornar a linguagem incongruente, e o insólito se manifestar de modo essencial no texto. Para evidenciar essas diferenças nos padrões linguísticos dos fenômenos insólitos e da linguagem comum, utiliza-se, para comparação, o Córpus do Português. Uma vez que os fenômenos insólitos do texto-córpus desta pesquisa se constroem a partir das palavras *muros, urubus e homens*, a partir dos apontamentos de Sinclair (1991: 115.), essas

palavras serão os nódulos, e os colocados serão as quatro palavras que aparecem no texto à esquerda e à direita desses nódulos.

4. Breve resumo do romance-cópus

O romance *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga pode ser assim resumido: uma poderosa companhia, logo que se instala em uma cidade, altera a vida da comunidade, com a imposição de rigorosas regras de comportamento. A referida companhia mantém enclausurada a comunidade daquela cidade, tornando-a refém de suas rigorosas determinações. Muito cedo, o pânico, o medo, o terror e a desconfiança dominam o lugar. As pessoas vivem assombradas, perdem a liberdade até de pensar. Nesse clima de tensão se desenrolam ações e fenômenos insólitos – cidade é tomada por muros e urubus e as pessoas começam a voar.

5. A frequência lexical como sinalizadora do insólito

Com a ajuda do programa digital *Wodrsmith Tools*, buscamos levantar os substantivos mais frequentes no texto-cópus — *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga — com o objetivo de apreciar o potencial icônico dos eventos insólitos narrados.

Ao comparar a lista de palavras do romance, com a lista de palavras do cópus de referência – Corpus do Português —, ambas criadas com o *WordList*, a ferramenta *KeyWord*, usando critério estatístico e quantitativo,

levantou 28 palavras-chave para o texto-cópus desta pesquisa, sendo que 19 são palavras lexicais (16 substantivos e 3 verbos) e 9 são palavras gramaticais. Tendo em vista o especial interesse pelos substantivos, por serem caracterizáveis semanticamente e terem a função designatória ou de nomeação na arquitetura textual, a partir de uma análise criteriosa, eles foram divididos em campos semânticos com intuito de averiguar se eles podem sinalizar o insólito no texto-cópus. É a divisão que se pode acompanhar no Quadro 1:

PALAVRAS-CHAVE	CAMPO-SEMÂNTICO	FREQ.
Mamãe	Base do sólito/familiar	168
Baltazar		143
Pai		198
Tio		138
Tia		72
Dulce		68
Bola		20
Mesa		33
Muros		Base do insólito
Urubu	19	
Homens	17	
Companhia	Base opressão	111
Fiscal		32
Fiscais		25
Mágico	Sinaliza metaforicamente a liberdade	26
Uzk		30

Quadro 1: Palavras-chave do romance-cópus

Examinando os substantivos-chave obtidos pelo *software Wordsmith Tools*, percebe-se que eles revelam particularidades sobre o romance *Sombras de Reis Barbudos*. Ao agrupá-los pela semelhança semântica, esse

conjunto de léxico revela quatro campos semânticos importantes no texto *cópus* e aponta a estatística como uma poderosa ferramenta na visualização de fenômenos linguísticos em um texto em que o insólito se manifesta de modo essencial.

O primeiro grupo semântico apresentado no quadro traz ao universo ficcional coisas mundanas, cotidianas e corriqueiras pertencentes à realidade empírica. Nessa perspectiva, a presença na trama textual de itens léxicos que constituem os integrantes da família, por exemplo, apresenta um mundo mais real/sólito possível para servir de pano de fundo para irrupção do insólito, fenômeno que só existe se comparado com a realidade cotidiana (Prada Oropeza, 2006, 55).

Centrando a atenção nas palavras *muros*, *urubu* e *homens*, verifica-se que nesse campo semântico encontram-se os substantivos-nódulos desencadeadores do insólito. Essas palavras (nódulos), com seus colocados, iconicamente escamoteiam a organização do mundo real e abrem caminho para manifestação do insólito na tessitura textual do romance.

Entre os substantivos que o *software* levantou como palavras-chave, despontam-se também os campos semânticos *opressão* e *liberdade*. Esses itens léxicos apontam os dois eixos temáticos (*opressão versus liberdade*) que metaforicamente estão representados pelos três fenômenos insólitos presentes na narrativa.

Cabe esclarecer que a análise dos substantivos revelou que, além de a frequência sinalizar a manifestação no insólito no texto literário, as palavras eleitas pelo *Wordsmith Tools* como chave podem indicar a temática do texto.

6. A incongruência do léxico veiguiano

A incongruência lexical é entendida, nesta pesquisa, como a ausência de congruência, de conformidade, de concordância e de adequação entre os nódulos e os colocados. Estes se relacionam no eixo sintagmático tanto para a organização do texto em que o insólito se manifesta quanto para os padrões lexicogramaticais da Língua Portuguesa. Em outras palavras, a incongruência lexical defendida para o texto-cópus refere-se à incompatibilidade das escolhas lexicais realizadas por José J. Veiga em relação às estruturas lexicossintáticas da língua utilizadas cotidianamente na comunicação.

Nessa perspectiva, a incongruência lexical é chave para a construção do ilógico, mágico, fantástico, misterioso, sobrenatural, irreal e suprarreal no texto-cópus. Esta análise constata que o insólito no romance *Sombras de Reis Barbudos* transgride os usos da Língua Portuguesa, pelo fato de as coocorrências lexicossintáticas romperem com as estruturas do código linguístico. Ou seja, o texto de José J. Veiga foge aos padrões lexicogramaticais da língua, denominados “fenômeno colocacional”.

Essa ruptura das estruturas lexicogramaticais do romance-cópus edifica o aspecto inusual, incongruente,

impossível, inusitado, incorrigível, inaudito e inverossímil dos acontecimentos narrados no texto literário, os quais não podem ser submetidos às leis da racionalidade.

As escolhas lexicais feitas por José J. Veiga para construir o primeiro fenômeno insólito de *Sombras de Reis Barbudos*, rompem com as características embutidas das palavras defendidas por Bénjoint (1994). O fenômeno é construído a partir do substantivo-nódulo *muros*, que se torna insólito, ao passo que o autor utiliza como *colocados* as palavras que não estão no rol das porções pré-fabricadas da linguagem, armazenadas no léxico do falante da Língua Portuguesa.

Para evidenciar essa ruptura, a seguir, é importante comparar as construções lexicogramaticais do romance com um cópulus de referência (o cópulus do Português). O levantamento feito pela ferramenta *Concord* do Programa *WordSmith Tools* aponta as palavras relacionadas no quadro abaixo como alguns colocados do substantivo *muros* no romance-cópulus (Quadro 2):

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
MUROS	Muros	<u>De repente</u> os <u>muros</u> , esses <u>muros</u> . Da <u>noite</u> para o dia ele
	De repente	
	Noite	
	Dia	Da <u>noite</u> para o <u>dia</u> os <u>muros</u>
	Brotaram	<u>brotaram</u> assim <u>retos</u> , <u>curvos</u> ,
	Retos	quebrados,
	Curvos	
	Labirinto	para ver além do <u>labirinto</u> de <u>muros</u>
	Branços	<u>brancos acompanhando</u> o <u>traçado</u>
	Traçado	tortuoso de ruas antigas
Acompanhando		

Quadro 2: Colocados de muros no cópulus da pesquisa

As escolhas virtuais realizadas nos eixos paradigmático e sintagmático, para construir o signo insólito, transgridem as construções do mundo extralinguístico. A escolha do substantivo *muros* e da forma verbal *brotaram* rompe com a combinação lexical consagrada para os dois termos; ou seja, *muros* e *brotaram* são dois itens lexicais que, de acordo com as regras semânticas, não andam juntos nos discursos realistas.

Com o auxílio do programa *Wordsmith Tools*, no córpus de referência localizam-se 449 verbos que são colocados do substantivo *muros*, não havendo, no entanto, nenhuma colocabilidade para o verbo *brotar*. No Quadro 3, há 29 há alguns verbos que são colocados do nódulo *muro(s)* no córpus de referência.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
MURO(S)	Escondeu-se	A filha do sacristão, que não queria ser observada, escondeu-se atrás do muro .
	Derrubaram	O muro não existe - derrubaram o muro .
	Cercava	a levantar o muro que cercava a capela
	Saltou	Adriano saltou para cima do muro .

Quadro 3: Colocados de muros no córpus de referência

Analisando a questão do sentido das palavras *muros* e *brotaram*, nota-se que esta se refere a seres animados, enquanto aquela nomeia uma coisa inanimada. Esse pode ser o motivo de não haver ocorrência dessa estrutura léxica no córpus de referência.

Os resultados apresentados indicam que a disfunção apontada por Covizzi (1978: 26) como responsável por instaurar a insolitude no texto literário é arquitetada pela

incongruência lexical. No texto-cópus, a ausência de congruência e de concordância relativa à coocorrência lexical de *muros* e *brotaram* rompe com a estrutura léxica da linguagem. Assim, a organização de *muros* e *brotaram*, no eixo sintagmático, traz à tona a crise que escamoteia as leis que organizam o mundo real de modo a construir o extraordinário (uma cidade tomada por *muros*) no romance.

A insolitude é ampliada com as seguintes unidades léxicas: retos, curvos, quebrados, descendo, subindo, dividindo as ruas, separando amigos, tapando vistas, escurecendo, abafando, que aparece à direita da forma verbal *brotaram*.

Esses itens lexicais apresentam fenômenos de inadequação, essencial às características do objeto *muros*. Caso sejam retos, não podem ter curvas, ou vice-versa, conforme explica a geometria euclidiana. Além disso, o fenômeno inusual do insólito apontado por Prada Oropeza (2006: 55) se amplia pelo fato de a construção sociocultural preconizar que a função de um muro não é a de dividir ruas, separar amigos, tapar vistas, escurecer e abafar.

A análise dos campos semânticos da arquitetura textual do romance *Sombras de Reis Barbudos* revela que o segundo fenômeno insólito no texto é instaurado pelo substantivo-nódulo *urubu(s)*. Esse nódulo e seus colocados criam um confronto com o eixo sintagmático que semanticamente rompe com as construções do mundo extralinguístico; ou seja, essa tensão instaurada pelo

fenômeno da colocabilidade transgride as leis da realidade empírica.

Para demonstrar a irrupção do inominável no córpus desta pesquisa, organizam-se o nóculo, seus colocados e o contexto em que eles aparecem no romance veigiano em um quadro. Com essa demonstração, é possível perceber como as construções lexicossintáticas do texto-córpus distanciam dos padrões lexicogramaticais da Língua Portuguesa. Para comprovar essa assertiva, observe o Quadro 4:

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
URUBU	Menino	quase todo menino (e menina também) tinha um urubu para acompanhá-lo como um cachorrinho até na rua,
	Menina	
	Tinha	
	Acompanhá-Lo	
	Cachorrinho	
	Viver	Mas como tempo todos se acostumaram a viver em intimidade com os urubus , e a cidade inteira sofreu por eles quando a Companhia começou a persegui-los.
	Intimidade	
	Cidade	
Inteira		

Quadro 4: Colocados de urubu(s) no córpus da pesquisa

Tendo como base a realidade epidérmica, o urubu é considerado uma ave feia, repugnante, carniceira e de mau agouro (Casculo, 1993, 305). Ao analisar as construções lexicogramaticais em *Sombras de Reis Barbudos*, percebe-se que os colocados de *urubu(s)* rompem com os campos semânticos cosseleccionados para essa palavra.

A escolha das formas verbais *pousavam* e *olhando*, acompanhadas dos itens léxicos *janelas* e *muros*, feitas por José J. Veiga para descrever as atitudes dos urubus na cidade, instaura uma crise ao conceito de normal e natural. Isso é reforçado pelos colocados *intimidade*, *cachorrinho*, *acompanhá-lo*, *não incomodavam*, *falta* etc., que no texto indicam as atitudes das pessoas diante da presença dos urubus na cidade.

Se na realidade empírica o normal é considerar o urubu como abominável, desprezível, carniceiro e de mau agouro, logo viver em intimidade com os urubus, transformá-los em animais de estimação, não se sentir incomodado com sua presença, sentir sua falta, sofrer por eles serem perseguidos, transgride as leis do mundo ordinário e instaura linguisticamente o que se denomina fenômenos insólitos.

Buscando confirmar que a colocabilidade de urubu(s) no texto-cópus estabelece a insolitude ao romper com os padrões lexicogramaticais da Língua Portuguesa, levantaram-se, com o auxílio do programa *Wordsmith Tools*, os colocados desse substantivo-nóculo no cópus de referência.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
URUBU(S)	Voaram	Os urubus voaram para longe, o cachorro correu,
	São	Estes homens são os urubus de Santa
	Homens	Luzia, serviço especial e maçônico.
	Iam	A superfície reluzia, agora, a escama dos
	Riscando	cadáveres e, no céu , os urubus iam
	Céu	riscando os seus adejos sombrios.
Cobras	Urubus , lagartos e cobras ameaçam e	

		comem ovos e filhotes.
--	--	------------------------

Quadro 5: Colocados de urubu(s) no córpus de referência

Os dados apresentados nesse quadro e nos anexos C, D, E e F confirmam que os colocados de *urubu(s)* no córpus de referência se distanciam dos usos da Língua Portuguesa. As formas verbais *come* e *voaram* reforçam bem essa assertiva por não transmutar o universo culturalizado. Em “*o urubu come carniça e os urubus voaram para longe*”, as formas verbais indicam duas ações totalmente aceitas no mundo ordinário e possíveis de acontecer na realidade empírica.

As duas formas verbais (*pousavam* e *olhando*), presentes em cotextos do nóculo *urubu(s)* no romance-córpus, se comparadas com o córpus de referência, não apresentam nenhuma relação com as estruturas lexicogramaticais da Língua Portuguesa.

Assim, as escolhas lexicais realizadas pelo autor na construção do segundo fenômeno insólito do romance comprovam que a insolitude de um texto, para transgredir o mundo ordinário, precisa primeiramente romper com os padrões lexicossintáticos consagrados da Língua Portuguesa.

Passando à análise do último fenômeno insólito do romance-córpus, parece claro que o substantivo *homem(ns)* é o nóculo que, com seus colocados, incongruentes instaura iconicamente o extraordinário no texto. O concordanciador do WST revelou que a chave para manifestação do insólito, na narrativa em análise, encontra-se na colocabilidade do substantivo *homem* e da forma verbal *passava voando*. Mas

isso não quer dizer que a insolitude *homens-pássaros* se encerra nesse trecho. Como se vê no Quadro 6 há outros cotextos do nóculo *homem(ns)* que podem ampliar a compreensão da incongruência lexical instaurada pelas construções lexicossintáticas *homens-pássaros* e o *homem passava voando*.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
HOMEM (NS)	Alto	Lá no alto os três homens-pássaros
	Continuavam	continuavam suas evoluções , mas
	Evoluções	
	Passava voando	Pois se o homem passava voando
	Voa	Um diz que o homem voa como
	Passarinho	passarinho .
	Voando	

Quadro 6: Colocados de Homem(ns) no corpús da pesquisa

A busca no texto-córpus por palavras selecionadas pelo autor, para andar na companhia do nóculo *homem(ns)*, revelou que *voador, voando, voa, pensando, passarinho, evoluções* e *alto* são colocados do substantivos em análise que ampliam a percepção da desrealização do real ao urdir, por meio da incongruência lexical, uma consistência enigmática na trama textual.

O Quadro 7 apresenta os colocados de *homem* no corpús de referência, cujas estruturas lexicossintáticas distanciam do corpús desta pesquisa. Perseguindo os colocados do substantivo *homem*, nota-se a presença de formas verbais como: *tem, encontrara, deixara, abocanhavam, brigar, achou*, dentre outras. As formas

verbais que andam na companhia desse substantivo pode denotar uma ação ou um estado possível de acontecer com o homem no mundo ordinário.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
HOMEM	Existência	uma conclusão científica acerca da
	Abominável	<u>existência</u> do <u>Abominável Homem</u> das
	Neves	<u>Neves</u> .
	Vigias	As vezes, os ladrões atacam os <u>vigias</u>
	Acordados	<u>acordados</u> e o <u>homem</u> , só, tem que se
	Tem	defender a revólver.

Quadro 7: Colocados de homem no córpus de referência

Em síntese, as escolhas lexicais incongruentes realizadas por José J. Veiga, para construir um texto em que se manifesta o insólito de modo essencial, transgridem a concepção que o intérprete (leitor) tem de real. A subversão da realidade empírica acontece a partir das combinações de palavras no eixo sintagmático, que, semanticamente, não poderiam andar juntas. É possível, por exemplo, um homem pular, andar, caminhar, correr etc., mas é impossível em mundo sólito ser homem-pássaro; ou seja, ser homem e voar.

7. A iconicidade lexical em passagens insólitas

Optou-se por analisar a iconicidade apenas dos substantivos do romance-córpus, pelo fato de os nódulos desencadeadores do insólito serem palavras lexicais pertencentes a essa classe gramatical. Como são palavras lexicais, os substantivos são palavras cheias; ou seja, são leixias que possuem significados (Carter, 1998) gerados a

partir de uma imagem mental. Além disso, o “substantivo significa literalmente o que está debaixo, na base. [Eles] são fundamentos do texto, pois não se pode construir um texto sem utilizar essa classe” (Castilho, 2010: 455).

No texto veiguiano, os substantivos são palavras com alta iconicidade que designam os seres e seus atributos, suas qualidades e seus atos próprios como se fossem entidades separadas deles (Said Ali, 1964). Esses itens lexicais são categorias linguísticas caracterizáveis semanticamente por terem um potencial de referência, isto é, por terem no romance a função designatória ou de nomeação que envolve, do ponto de vista cognitivo, diferentes graus de abstração e complexidade conceptual (Mateus, 2003; Antunes, 2003). Além disso, eles designam “entidades cognitivas e/ou culturais que possuem certas propriedades categorizadas no mundo extralinguístico” (Neves, 2000: 68).

Irmanados às palavras de Antunes (2003), pode-se dizer que os substantivos, urdidos na tessitura textual de *Sombras de Reis Barbudos*, são signos que, ao referirem-se às pessoas e às coisas na arquitetura textual, com sua alta iconicidade, desempenham a função referencial na atividade do enunciador. Por isso, os substantivos utilizados por José J. Veiga apresentam um potencial icônico capaz de construir a trilha de leitura de *Sombras de Reis Barbudos*.

Tentando compreender o texto-cópus a partir da trilha léxica constituída pelos substantivos, verifica-se a ocorrência desses itens lexicais com a versão 6.0 do

programa *WordSmith Tools*. Convém esclarecer que primeiramente utilizam-se como critérios de análise: (a) os substantivos presentes no córpus no mínimo cinco vezes, uma vez que a ocorrência da palavra corrobora com sua iconicidade; (b) a seleção daqueles que constroem as imagens insólitas, o sistema opressor, o tempo opressivo, o espaço opressivo, os seres fictícios urdidos nos eventos insólitos, os sentimentos presentes em meio à opressão, ao passatempo e a outras iconicidades.

Depois de apurar os substantivos, cujo potencial icônico deflagra processos cognitivos que geram imagens figurativas ou diagramáticas na mente leitora, a partir das quais se constroem a compreensão e a interpretação do texto-córpus, planifica-se em um quadro item a item. Busca-se apresentar um estudo que leva em conta sua significação dicionarizada mais adequada ao projeto comunicativo do romance e sua função semiótica. As interpretações expostas a seguir baseiam-se no quantitativo e nas pistas textuais encontradas no contexto. Por isso, desenvolvem-se também gráficos com as ocorrências dos itens no texto e algumas passagens à guisa de ilustração do potencial icônico dos substantivos no romance-córpus.

O projeto comunicativo do romance-córpus ativa signos insólitos que podem representar (ícones) ideias ou conduzir (índices) o intérprete à compreensão de que o insólito é construído no texto por meio de pistas icônicas que retratam um quadro opressivo (*muros*), a realidade invertida (*urubus*) e a busca da liberdade cerceada

(*homens-pássaros*). É oportuno acompanhar a iconicidade dos itens lexicais que são os nódulos geradores do insólito.

Ao exemplificar os levantamentos dessa natureza, demonstram-se o ajuste entre as escolhas léxicas, o tema e os subtemas que atravessam o texto. No romance em foco, o tema se constitui pelo binômio *liberdade versus opressão*. Agora resta acompanhar o potencial icônico desses substantivos (Quadro 8):

ITEM LEXICAL	INFORMAÇÃO SUBJACENTE	SIGNIFICAÇÃO DICIONARIZADA	FUNÇÃO SEMIÓTICA
Muros	Signos responsáveis pela construção do insólito no texto.	Muros - (1) paredes fortes que circundam um recinto ou separam um lugar de outro; (2) símbolo de separação;	Ícone da liberdade cerceada. Índice de opressão
Urubus		Urubus - (1) Aves catartídeas pretas, de cabeças nuas, que se alimentam de carnes em decomposição.	Ícone da inversão da ordem.
Homens-pássaros		Homens - (1) indivíduo pertencente à espécie animal que apresenta o maior grau de complexidade na escola evolutiva.	Ícone de liberdade.

Quadro 8: iconicidade dos eventos insólitos

A iconicidade do léxico mostrada no quadro anterior baseou-se não só no quantitativo lexical levantado automaticamente pelo programa *Wordsmith Tools*, mas, sobretudo, por pistas textuais maiores que permitiram a

visualização da cena, dando à narrativa uma qualidade fílmica.

A análise dos substantivos *muros*, *urubus* e *homens-pássaros* permite ao intérprete descobrir no universo aberto do texto de José J. Veiga que o aparecimento inesperado de *muros* na cidade revela sinais claros da opressão. Esses indícios impõem limites e cerceiam a liberdade individual; por sua vez, a intimidade do homem com os *urubus* representa um lenitivo para a opressão e o voo do homem como meio para buscar a liberdade cerceada.

Rastreado a trilha léxica dos três eventos insólitos presentes no texto-cópus, nota-se que misteriosamente eles são desencadeados pela ação da Companhia Melhoramentos de Taitara, como se verá no próximo subtópico. Além disso, eles constroem o binômio *liberdade versus opressão*, o tema abordado no texto. O primeiro evento instaura a opressão; o segundo apresenta um meio para que as pessoas tentem conviver com a ação repressiva; e o último expressa a busca pela liberdade.

Assim, o potencial icônico dos três itens lexicais demonstra que o aspecto inusual, incongruente, impossível, inusitado, incorrigível, inaudito e inverossímil dos acontecimentos narrados em *Sombras de Reis Barbudos* não pode ser submetido às leis da racionalidade.

Em síntese, o insólito construído pela incongruência lexical presente na obra do escritor goiano caracteriza, em primeira linha, uma completa atitude de desconforto. Ele

rompe com as atitudes habituais, comuns, costumeiras, usuais e frequentes, surpreendendo, enfim, as expectativas cotidianas e criando um choque afetivo, de modo a desorganizar e a desnudar a representação do real em Taitara.

Palavras finais

O objetivo deste estudo foi demonstrar que os fenômenos insólitos se revelam na narrativa literária contemporânea a partir da camada léxica que arquiteta a trama textual. Essa proposta sugere que a ruptura na utilização da linguagem – que, por sua vez, refere-se à incompatibilidade das escolhas lexicais realizadas pelo enunciador em relação às estruturas lexicossintáticas da língua – instaura o incongruente e o incoerente na tessitura textual. Para nós, a transgressão representa no texto a presença de coocorrência de estruturas lexicossintáticas (*slots*) que rompem com o código linguístico e iconicamente garantem a construção da insolitude no texto literário. As estruturas lexicogramaticais, presentes no texto-cópus, refletem bem o aspecto inusual do fenômeno insólito: “os muros brotaram”, “o homem passava voando”, entre outras.

Assim, buscar compreender a colocação lexical, segundo os preceitos de Bénjoint (1994: 56) e Sinclair (1991: 115), significa defender, nesta pesquisa, que os fenômenos insólitos em *Sombras de Reis Barbudos* desbaratam as “características embutidas das palavras” apontadas por Firth (1957: 106). Nessa perspectiva, o fato de assumir a posição de que a insolitude no texto veiguiano

se instaura a partir de uma colocação lexical que transgride os padrões lexicogramaticais da Língua Portuguesa justifica o nosso singular interesse em estudar o modo como o léxico é selecionado pelo autor. No que se refere à aplicação da Teoria da Iconicidade Verbal, de Simões (2009), e à compreensão do insólito, fica claro que esse fenômeno se implanta no texto por meio de palavras, sobretudo substantivos, cujo potencial icônico deflagra processos cognitivos que geram imagens figurativas ou diagramáticas na mente do intérprete.

A utilização do Programa *Wordsmith Tools* permitiu a análise linguística da manifestação do insólito em *Sombras de Reis Barbudos*, baseada na ocorrência, recorrência e coocorrência de itens lexicais. Além disso, possibilitou a comparação desse texto com um *cópus* de aproximadamente 45 milhões de palavras, constituído por textos orais e escritos dos mais diversos gêneros — jornalísticos, literários e acadêmicos —, produzidos no Brasil e em Portugal, para levantar as construções lexicogramaticais incongruentes.

A análise dos dados demonstrou que a incongruência e a iconicidade lexical são delineadas a partir do léxico que representa ideias ou conduz o intérprete à percepção de que o insólito é construído no texto por meio de pistas icônicas. Diante dessas evidências, torna-se notório também que os substantivos, por serem palavras com alta iconicidade, participam da construção/representação de fenômenos insólitos e criam, por meio da trilha léxica, o itinerário de leitura para o texto-*cópus*. Com base em tais

apontamentos, os substantivos, como categorias linguísticas caracterizáveis semanticamente, têm a função designatória ou de nomeação na arquitetura textual dos fenômenos insólitos de José J. Veiga. Além disso, o estudo revelou que a incongruência lexical constitui-se em uma chave para a construção do ilógico, mágico, fantástico, misterioso, sobrenatural, irreal e suprarreal no texto-cópus.

O levantamento das palavras-chave pela ferramenta *KeyWords* do programa *Wordsmith Tools* com base no critério estatístico e quantitativo possibilitou, nesta tese, legitimar que a alta frequência de itens lexicais, como *muros, urubu, homens* e *voando*, no romance *Sombras de Reis Barbudos*, em comparação ao cópus de referência, sinaliza a manifestação do insólito. Por sua vez, as palavras-chave levantadas pelo programa e pertencentes ao campo semântico “família”, trazem à tona o universo familiar, base do sólito. Ademais, os itens léxicos *companhia, fiscal* e *fiscais* exibidos na tela da *KeyWords* configuram a base do sistema opressor, uma das temáticas (*aboutness*) do texto-cópus.

Por fim, espera-se que esta pesquisa apresente ao estudioso da linguagem – e, mais especificamente, da Língua Portuguesa – um caminho para o entendimento, a partir do léxico, da estruturação linguística, dos recursos icônicos e da construção de imagens insólitas em um texto literário. Assim será possível aperfeiçoar as práticas didáticas que visem à melhoria do desenvolvimento da competência verbal dos estudantes.

Darcilia Simões e Claudio Artur O Rei (Orgs.)

Referências

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

ARÁN, Pampa O. *El fantástico literário: aportes teóricos*. Madrid: TauroEdiciones, 1999.

ASSIS, Eleone Ferraz de. *Escolhas Lexicais e Iconicidade Textual: uma análise do insólito no romance Sombras de Reis Barbudos*. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BÉNJOINT, Henry. *Dictionaries and the dictionary. Tradition and innovation in Modern English Dictionaries*. Oxford: Oxford University Press 1994.

CARTER, Ronald. *Vocabulary: applied linguistic perspectives*. London, UK: Routledge, 1998.

CASAS, Ana. *Transgressión lingüística y microrrelato fantástico. Insula: Revista de Letras e Ciências Humanas, Espanha, v. 765, 2010.*

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHIAMPI, Irleamar. *O realismo maravilhoso*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COVIZZI, Lenira Marques. *O insólito em Guimarães e Borges*. São Paulo: Ática, 1978.

ECO, Humberto. *Protocolos ficcionais. Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Humberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FIRTH, J. R. *Papers in linguistics*. London: Oxford University Press, 1957.

MATEUS, Helena Mira et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

PRADA OROPEZA, Renato. El discurso fantástico contemporáneo: tensión semántica y efecto estético. *Revista Semiosis*, tercera época, v. 2, n. 3: 54-76, Enero-Junio 2006.

ROAS, David. *Teorías de lo fantástico*. Madrid: Arco/Libros, 2001.

_____. *Tras los límites de lo real: una definición de lo fantástico*. Madrid: Páginas de Espuma, 2011.

_____. Em torno a uma teoria sobre o medo e o fantástico. In VOLOBUEF, Karin; WIMMER, Norma; ALVAREZ, Roxana Guadalupe Herrera (Org.). *Vertentes do fantástico na literatura*. São Paulo: Annablume, 2012.

SAID, Ali. *Gramática histórica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1921.

_____. *Gramática secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de Córpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

SARDINHA, Tony Berber. *Pesquisa em Linguística de Córpus com WordSmith Tools*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade e verossimilhança: semiótica aplicada ao texto verbal*. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. Disponível em: <<http://www.dialogarts.uerj.br>>.

SIMÕES, Darcilia. Teoria da iconicidade verbal. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. Disponível em: <<http://www.dialogarts.uerj.br>>.

SINCLAIR, J. M. Looking up: an account of the Cobuild Project in lexical computing and the development of the Collins Cobuild English Language Dictionary. London: Collins, 1987

_____. *Córpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

_____. *Trust the text: language, córpus and discourse*. London: Routledge, 2004.

TAGNIN, Stella E. O. *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Collecting data for a bilingual dictionary of verbal collocations: from scraps of paper to corpora research. *PALC '99 Practical applications in language corpora*. Lodz: Lodz University Press, 1999.

_____. *O jeito que a gente diz*. São Paulo: Disal, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VEIGA, José J. *Sombras de Reis Barbudos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1972 [2001].

Darcilia Simões e Claudio Artur O Rei (Orgs.)

MODALIZAÇÃO E ASPECTUALIZAÇÃO NO GÊNERO MANIFESTO

Flavia Corrêa Galloulkydio
Vania Lucia Rodrigues Dutra

Introdução

Ao determinarmos os objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica, parece lugar comum que nossa tarefa, como professores, seja o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Outro consenso é que tal finalidade só é realmente alcançada caso nos debruçemos sobre um trabalho que tenha como escopo os textos, materializados em gêneros. No entanto, apesar disso, verifica-se que as práticas pedagógicas ainda estão muito calcadas em uma gramática descontextualizada, muito longe de abranger a língua em sua potencialidade, em seu potencial interativo. Ainda se fala muito mais “sobre a língua”, desvinculada dos seus usos reais da comunicação do dia a dia.

A partir dessa reflexão, o presente trabalho propõe-se a analisar como as escolhas lexicais, mais especificamente a dos verbos no que tange à sua modalidade e ao seu aspecto, contribuem substancialmente para a construção dos sentidos pretendidos pelo enunciador. Trabalhamos, portanto, com a hipótese de que essas duas categorias do verbo podem atuar em conjunto para a eficácia da função comunicativa ligada ao gênero.

Com esse intuito, utilizaremos os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, já que a teoria analisa a linguagem como um recurso para construir e trocar significados, que são materializados na língua por meio das escolhas – inclusive lexicais- realizadas pelos falantes/ escritores de modo que possam desempenhar diferentes papéis sociais. Essa opção se deu por acreditarmos que essa concepção contribui para a integração entre gramática e texto, lacuna que acreditamos ainda existir no ensino de língua materna.

Além disso, também nos propomos ao exame das comunidades discursivas envolvidas no evento, com base nas variáveis de registro propostas por Halliday (1989: 38): *campo, relações e modo*. Verificaremos, nesse ponto, como o contexto situacional motiva o uso de expressões linguísticas ligadas à modalidade e à aspectualidade, no que diz respeito às escolhas verbais.

No entanto, é importante salientarmos que nossa abordagem não objetiva apresentar modelos pedagógicos para o trabalho com os verbos em sala de aula, mas refletir sobre a relevância das categorias *modo* e *aspecto* do verbo, a fim de que se possam ampliar as opções de estudo dessa categoria lexical e suas funções sintático-semânticas nas escolas de Educação Básica.

1. A perspectiva sistêmico-funcional

Para a viabilização da análise, adotaram-se os pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) concebida por Halliday (2004).

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

Uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas por meio das quais os significados podem ser realizados. A questão é antes: “como esses significados são expressos?” [e não “o que essas formas significam?”]. Isso põe as formas da língua numa perspectiva diferente: como meios para um fim, mais que como um fim em si mesmas. (Halliday, 2004: 14).

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

Nessa abordagem, todo e qualquer uso que se faz do sistema linguístico é funcional relativamente às necessidades de convivência do indivíduo em sociedade. Assim, ao usar a linguagem, o falante da língua faz uma série de escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza. Isso significa dizer que aspectos situacionais determinam as escolhas das palavras ou estruturas lexicogramaticais específicas de determinados

tipos de texto. Por essa razão, é fundamental que ocorra o desenvolvimento da consciência dos indivíduos sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para que os mesmos alcancem, efetivamente, seus propósitos em contextos específicos. Segundo o autor:

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

Dessa forma, faz-se necessário o entendimento de alguns conceitos do modelo investigativo-descritivo que norteiam a teoria Sistêmico-Funcional. Segundo tal teoria, a linguagem é vista como o lugar de interação, já que por meio dela um indivíduo interage com o outro. É nesse processo que os significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado. Nesse sentido, confere-se à linguagem um caráter dinâmico, já que cabe a ela satisfazer as necessidades humanas e organizá-las funcionalmente, a partir do sistema linguístico disponível; porém de maneira não arbitrária.

Assim, por entender que a linguagem é organizada em torno de um propósito (de uma função), pode-se dizer de forma bastante breve que o autor estabelece para componentes funcionais da língua três metafunções: a *metafunção ideacional*, usada para representar a realidade; a *metafunção interpessoal*, para interagir com os outros e a

metafunção textual, que se dispõe a organizar as próprias mensagens como texto.

Constata-se, então, que, neste trabalho, é a função interpessoal que nos interessa mais especificamente, pois o que se pretende é analisar a capacidade do verbo de proporcionar a interação entre os indivíduos, permitindo ao enunciador, a partir de suas escolhas, exercer influência sobre o comportamento dos seus interlocutores. Desejamos, portanto, neste trabalho, alargar nossas opções para o estudo do verbo, a fim de que possamos oferecer mais subsídios para as aulas de língua materna.

Para que nossa abordagem fique mais consistente, achamos necessário apresentar também os pressupostos da teoria acerca da relação texto e contexto. O contexto de situação é descrito por Halliday (1989: 38) a partir de um modelo conceitual formado por três variáveis: *campo*, *relações* e *modo*. O *campo* do evento se remete à atividade que está acontecendo, à natureza da ação social que está ocorrendo e aos participantes que estão envolvidos no evento. As *relações* tratam dos participantes, do status que têm no contexto, da natureza dos papéis sociais que desempenham. Também são tratados aqui o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles e sua distância social. O *modo* se refere ao papel que a linguagem exerce, ou seja, o que se pretende atingir com o texto em termos persuasivos ou didáticos, quando compartilhado entre os seus participantes. Nesse sentido, está ligado ao canal e ao meio em que é vinculado.

2. A modalidade como categoria discursiva

Segundo Coracini (1991: 133), a modalidade é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que anuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere.

Como a modalidade está associada ao processo de interação dos indivíduos, está ligada à *metafunção interpessoal* da linguagem proposta por Halliday (1976: 136-137). De acordo com o autor é por meio desta função que os grupos sociais são delimitados e o individual é identificado e reforçado, pois a linguagem, além de capacitá-lo a interagir com as outras pessoas, serve também para a manifestação e o desenvolvimento de sua própria personalidade.

Nesse sentido, a modalidade é a categoria discursiva que indica as intenções, os sentimentos e as atitudes do locutor com relação ao seu discurso. É um recurso interpessoal utilizado para expressar significados relacionados ao julgamento do enunciador em diferentes graus, desde o menos negativo até o menos positivo, e aponta como o emissor da mensagem assume uma posição, expressa uma opinião, um ponto de vista ou faz um julgamento. Em outras palavras, é o valor que o emissor atribui aos estados de coisas que descreve ou a que alude em seus enunciados.

Essa valoração do falante/ escritor em relação ao enunciado pode resultar de diferentes escolhas linguísticas, relacionadas a sintagmas adverbiais ou preposicionais, a

predicadores, a empregos modais de tempos verbais, a modos do verbo entre outras.

Neste trabalho, no que se refere à modalidade, trataremos apenas do papel dos verbos, buscando no contexto de situação, especificamente, do manifesto, a motivação para a utilização de certas construções verbais.

3. A categoria verbal de modo e a modalidade

As gramáticas tradicionais tratam a modalidade a partir da categoria de modo. Dessa maneira, Bechara (2009: 212) define:

Modo assinala a posição do falante com respeito à relação entre a ação verbal e seu agente ou fim, isto é, o que o falante pensa dessa relação. O falante pode considerar a ação como algo feito, como verossímil – como um fato incerto -, como condicionada, como desejada pelo agente, como um ato que se exige do agente, etc., e assim se originam os modos: indicativo, subjuntivo, condicional, optativo, imperativo.

Em abordagem anterior, Cunha (1970: 154), em sua Gramática do Português Contemporâneo, determina que:

(...) modos são as diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de subordinação, de mando, etc..) da pessoa que fala em relação ao ato que enuncia.

Nas duas definições apresentadas, observam-se pontos convergentes. Ambas aliam a noção de modo à ideia de avaliação pelo falante do conteúdo expresso pelo verbo. Outro ponto comum é a referência à pessoa que fala,

evidenciando que os gramáticos perceberam a dificuldade de se estudar o fenômeno sem considerar o enunciador. Tais fatores aproximam o conteúdo das gramáticas tradicionais da noção do que se considera modalidade na perspectiva funcional.

Neves (2011) apresenta uma análise de caráter funcional das expressões linguísticas. No capítulo destinado aos verbos, a autora trata daqueles que não constituem predicados e os define como *operadores gramaticais*. Eles seriam responsáveis pela indicação de *modalidade, aspecto, tempo e voz*.

Aos verbos indicadores de modalidade, Neves (2011: 62) denomina *verbos modalizadores* e os define:

Há verbos que se constroem com outros para modalizar os enunciados, especialmente para indicar modalidade epistêmica (ligada ao conhecimento) e deôntica (ligada ao dever).

Na perspectiva sistêmico-funcional, Halliday (2002: 29) afirma que a modalidade se refere à área do significado que fica entre o sim e o não, entre o afirmativo e o negativo, ou seja, refere-se ao campo intermediário entre a polaridade positiva e negativa. O autor ainda acrescenta que esse significado vai depender da função da oração como evento interativo. Caso a oração vincule uma informação (proposição), a modalidade indicará algum grau de probabilidade ou usabilidade. Caso vincule bens e serviços (proposta), a indicação será de obrigação ou inclinação.

Por conta dessa diferenciação, o autor apresenta dois tipos de modalidade: a modalização, quando a modalidade incide sobre uma proposição; e a modulação, quando a modalidade incide sobre uma proposta.

Nesse sentido, traçando um paralelo com a abordagem de Neves, podemos dizer que a modalização se refere à modalidade epistêmica, enquanto a modulação, à modalidade deôntica.

Neste trabalho, tomaremos como referência para o nosso exame a perspectiva da Linguística Funcional. Para isso, utilizaremos como base a abordagem de Neves (2011) e Halliday (2002), por julgar que seus pressupostos abrangem com maior propriedade nossos objetivos.

4. O aspecto verbal

Ao nos propormos a estudar o aspecto verbal em Português, logo enfrentamos um grande obstáculo: a categoria é desconhecida por muitos e o assunto não é abordado satisfatoriamente na maioria das obras que envolvem estudos gramaticais ou linguísticos. Os estudos ainda são insuficientes e constituem uma pequena amostra do que já se pesquisou sobre como essa categoria se concretiza na língua portuguesa.

De acordo com a nossa perspectiva, tais lacunas estão também relacionadas ao fato de que os estudos presentes estão voltados às áreas mais tradicionalmente encontradas na gramática e de que estão diretamente relacionadas com o que é inerente, interno ao sistema: Fonética, Fonologia,

Sintaxe, Morfologia e, de maneira menos rígida, Lexicografia e Semântica.

Nesse sentido, pode-se dizer que pouco se sabe sobre o aspecto verbal e seu funcionamento na nossa língua. Por essa razão, acreditamos que seja necessário analisar como essa categoria se concretiza na língua, por meio das relações que são estabelecidas no momento da interação.

Por conta disso, antes de abordarmos pontualmente o real objetivo do presente trabalho, convém definir a categoria com maior precisão.

Embora a categoria seja alvo de poucos estudiosos, algumas investigações sobre o tema permitem uma delimitação de conceitos e uma análise mais eficiente sobre o assunto. Assim, pode-se utilizar como referência inicial a obra, considerada pioneira, de Castilho (1968: 14). Nela, o autor elabora a seguinte definição:

O aspecto é a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração ou desenvolvimento. É, pois, a representação espacial do processo. Esta definição, baseada na observação dos fatos, atende à realidade etimológica da palavra “aspecto” (que encerra a raiz* *spek* = “ver”) e insiste na objetividade característica da noção aspectual, a que contrapomos a subjetividade da noção temporal.

Verifica-se que a obra de Castilho (1968) foi ponto inicial para as delimitações sobre o tema ao analisar e caracterizar a importância da questão semântica relacionada ao aspecto; as diferenças entre tempo e

aspecto; a distinção entre aspecto e modo de ação e, por fim, a divisão de quatro aspectos principais: *imperfectivo*, *perfectivo*, *iterativo*, *indeterminado*, que correspondem, respectivamente, à *duração*, à *conclusão*, à *repetição* e à *neutralidade*.

De acordo com o autor, o *imperfectivo* indica a duração, é semanticamente marcado e expressa uma temporalidade interna, ou seja, expressa como um fragmento de tempo que se desenrola; o *perfectivo* indica uma ação já determinada ou marcada de alguma forma em sua temporalidade (*decursa*) e não é marcado semanticamente; o *iterativo* é o intermediário entre os dois aspectos anteriores e, por isso, indica a frequência, a repetição do ato e, por último, a *indeterminação* ou *aspecto zero*, que indica uma ideia imprecisa e vaga do ato.

O segundo trabalho que merece destaque é a pesquisa realizada por Travaglia (2006). Sua investigação promove uma atualização do tema abordado por Castilho (1968), pois registra os meios de expressão do aspecto, sua relação com as categorias verbais de tempo, modo e voz e verifica sua influência sobre os nomes e sobre a estruturação da frase. Assim, o autor define aspecto:

Aspecto é uma categoria verbal de tempo, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação (Travaglia, 2006: 38)

Para Travaglia (2006), o estudo do aspecto apresenta algumas dificuldades. Uma delas é delimitar seu campo de trabalho, visto que se trata de uma teoria localizada no verbo, mas que sofre grande influência de diversos presentes na frase. Além disso, ele destaca a existência da relação aspectual não só ao contexto linguístico, mas também ao extralinguístico. Isso significa dizer que o autor atualiza o tema, ao apontar que a mesma frase pode ter uma variedade de valores aspectuais, dependendo da situação de seu uso ou do contexto linguístico em que está inserida. Nesse sentido, verifica-se que já há na teoria a existência de um norteador discursivo no que se refere à categoria, pois a necessidade de se colocar no lugar do falante/ escritor no ato comunicativo já merece apreciação.

Outra contribuição importante dos estudos de Travaglia (2006, 53) deve-se ao fato de considerar que as categorias de *tempo* e de *aspecto* estão intimamente relacionadas. No entanto, a primeira situa o momento de ocorrência da fala como anterior (passado), simultâneo (presente) ou posterior (futuro) a este momento, ou seja, é dêitica. Enquanto a segunda não é dêitica, pois se refere à constituição temporal interna da situação.

Conforme foi apresentado na seção referente à categoria de modo dos verbos, Neves (2011: 63-64) apresenta uma análise de caráter funcional das expressões linguísticas. No capítulo destinado aos verbos, a autora indica a existência de verbos aspectuais que se formariam por meio de *perífrases*, ou *locuções*. Segundo ela, tais verbos indicariam:

- a. Início do evento (aspecto inceptivo);
- b. desenvolvimento do evento (aspecto cursivo), que pode configurar hábito (aspecto habitual) ou progressão (aspecto progressivo);
- c. término do evento (aspecto terminativo);
- d. resultado do evento (aspecto resultativo);
- e. repetição do evento, que pode apresentar ideia de frequência (aspecto iterativo ou frequentativo) ou ausência da ideia de frequência;
- f. consecução;
- g. intensificação;
- h. aquisição de estado.

Como já se disse, neste trabalho optamos por utilizar os pressupostos de análise apresentados por Neves (2011: 63-64), já que a autora se propõe a realizar uma abordagem funcional dessa categoria. No entanto, não deixaremos em segundo plano a pesquisa de Travaglia (1991) sobre o tema, mais especificamente, no que diz respeito à discursividade e à influência de fatores extralinguísticos que sofre a categoria, conforme verificaremos na próxima seção.

5. O aspecto como categoria discursiva

A respeito das características aspectuais, por mais que possam ser esquematizadas e alguns empregos típicos determinados, observa-se que apenas a ocorrência das atividades reais de uso da língua pode nos fornecer

informações confiáveis sobre a noção aspectual pretendida em cada caso.

Nesse sentido, conforme estabeleceu Travaglia (1991: 49-57), é possível que se estabeleça uma relação entre algumas tipologias textuais e o uso das categorias verbais, entre elas o aspecto, baseando-se através de um levantamento feito a partir de textos tirados de diferentes meios de circulação. O autor também aponta o aspecto verbal como um dos elementos responsáveis pela coesão verbal, isto é, como um mecanismo de textualização.

Apresentando uma abordagem mais funcionalista, o autor analisou de que maneira a categoria verbal de aspecto colabora para a coesão textual, sendo, portanto, essencial para que o discurso atinja seu objetivo comunicativo. Segundo ele, o aspecto atua de maneira decisiva no estabelecimento da continuidade, na relevância, na definição de primeiro e segundo planos, na distinção de trechos de progressão e de elaboração de um ponto, como também na concordância no nível da frase.

Tais afirmações apontam que a aspectualidade pode ser sim um fator de contextualização, já que exige noções semânticas e pragmáticas.

Desse modo, é possível definir algumas regularidades e tendências, que apontarão os usos mais frequentes em cada gênero. Cumpre lembrar que vários elementos podem interferir na determinação das noções aspectuais (natureza semântica dos predicados, construção com auxiliares, certos advérbios, a natureza sintático-semântica dos

sintagmas nominais), e que a relação entre eles colocará em destaque qual dos elementos deverá sobrepor-se em cada caso, ou até que nuance um determinado emprego pode passar a ter.

Tal concepção reforça a perspectiva funcionalista de Halliday, visto que atenta para a capacidade do falante nativo de refletir sobre as escolhas que estão à disposição em sua língua e de criar situações em que melhor conseguirá expressar o seu propósito comunicativo.

Por conta disso, nossa intenção é mostrar que o aspecto exerce uma função importante na construção textual/discursiva do manifesto e atua para a eficácia do propósito comunicativo do enunciador da mensagem: a persuasão.

6. O manifesto como gênero textual

De acordo com Marcuschi (2007: 25), gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

A partir desta visão, a língua é vista não só como atividade cognitiva, mas como forma de ação social e histórica já que, no momento de elaboração do texto, o indivíduo pretende não só dizer, mas agir no mundo e constituí-lo de algum modo.

A partir dessa visão, a língua é vista não só como atividade cognitiva, mas como forma de ação social e histórica já que, no momento de elaboração do texto, o

indivíduo pretende não só dizer, mas agir no mundo e constituí-lo de algum modo.

Para satisfazer às suas aspirações e reivindicações, o ser humano criou alguns gêneros textuais que funcionam como instrumentos para o exercício pleno da cidadania, dentro de uma sociedade democrática e de debate aberto.

Nesse cenário, o manifesto caracteriza-se como um gênero que tem o objetivo de exteriorizar, por meio da linguagem, o pensamento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas a respeito de um assunto de interesse geral ou de qualquer natureza: social, política, cultural, religiosa, artística, entre outras.

Na sociedade brasileira, normalmente o manifesto é utilizado como arma de ação política para denunciar à população a existência de um problema que ainda não é de conhecimento geral, ou como forma de alerta a respeito da possibilidade de uma situação conflituosa que possa vir a ocorrer. Assim, comumente é divulgado por meio de panfletos, que geralmente são distribuídos em locais de grande movimentação, visando a atingir diferentes classes sociais e o maior número de pessoas.

Como pertence ao grupo dos gêneros argumentativos, busca persuadir o interlocutor e, para alcançar tais objetivos, é necessário o uso de argumentos organizados de forma clara e com conteúdos consistentes.

Assim, ainda que esse gênero não possua uma estrutura rígida, ele deve conter alguns dados essenciais como: um título capaz de invocar a atenção do público e ao

mesmo tempo informar o assunto tratado no texto; a identificação do problema; a análise dos argumentos e dos problemas que justificam o ponto de vista do autor; local e data; e, por fim, a assinatura do(s) autor(es) do manifesto ou simpatizantes da causa.

No que se refere à linguagem, haverá variação de acordo com o autor do texto, a que entidade ou a que indivíduos ele se dirige, bem como de acordo com o veículo de circulação que funcionará como suporte para o texto. Em geral, os locais de público específico são os principais alvos da distribuição de manifestos: escolas, universidades, empresas, organizações sindicais, órgãos públicos, etc.. Trata-se de uma alternativa para que o público alvo daquela campanha seja atingido com maior eficiência e rapidez. Percebe-se que, nesse tipo de divulgação, há maior frequência da utilização da variedade não padrão da língua que nos meios de comunicação de massa (jornal, revista, rádio, TV).

7. O **cópus**¹⁸

A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO **PEDE** SOCORRO!

SENHORES PAIS E RESPONSÁVEIS, NÃO **DEIXEM** CABRAL **DESTRUIR** A ESCOLA DE SEU FILHO!

Junte-se ao SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação) na defesa de uma educação pública de qualidade. O sindicato **tem denunciado** desde o início do governo Cabral o processo de destruição da educação pública no estado do Rio de Janeiro.

¹⁸ Reproduzido de: Sobre a greve de 2013. Disponível em: <<http://seperj.org.br/noticias>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

As medidas adotadas até agora por Cabral e seu secretário de Educação, Risolia, **comprometem** a qualidade do ensino e **têm** por objetivo **diminuir** os gastos e **favorecer** as grandes empresas com convênios e parcerias através de projetos com fundações (Unibanco e fundações do Roberto Marinho, Airton Sena e, mais recentemente, da Xuxa!)

Cabral **repassa** verbas públicas para entidades privadas **cuidarem** da educação do seu filho. Enquanto isso, professores e funcionários **ganham** salários de fome e **trabalham** até **adoecer**, pois o dinheiro público não **chega** nas escolas e nem nos salários dos profissionais!

COMO O GOVERNO **DESTRÓI** A EDUCAÇÃO:

- **Fechando** turmas e escolas;
- Não **garantindo** aumento real no salário dos profissionais da educação (professor com faculdade **ganha** 1.080 reais e funcionário **tem** piso abaixo de um salário mínimo!);
- **Diminuindo** tempo das disciplinas nas aulas do seu filho;
- Não **fazendo** concurso público para funcionários administrativos (serventes, merendeiras, inspetores, porteiros, secretários, bibliotecários...);
- Não **garantindo** eleição para diretores;
- **Vetando** emenda do sindicato, aprovada pelos deputados, que **garante** uma matrícula, uma escola para cada professor;
- Não **negociando** com o sindicato e **tentando** **multá-lo** por **defender** uma educação de qualidade.

PARA uma EDUCAÇÃO DE QUALIDADE **precisamos**:

1. Menos alunos por turma
2. Mais professores nas escolas

3. Uma matrícula do professor numa única escola
4. Concurso público para os funcionários administrativos (serventes, porteiros, inspetores, secretários, merendeiras, bibliotecários....)
5. Eleição para os diretores das escolas
6. Fim da política de pagamento de bônus
7. Valorização dos profissionais de educação (professores e funcionários)

BASTA DE SERVIÇOS PÚBLICOS PRECÁRIOS PARA A POPULAÇÃO DO ESTADO DO RIO!

FORA CABRAL! VÁ COM PAES!

POR TUDO ISSO E MUTO MAIS A EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO **ESTÁ** EM GREVE E O ÚNICO CULPADO É O GOVERNADOR CABRAL.

JUNTE-SE AOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE!

Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro

Tel: 2195-0450 - www.seperj.org.br

8. Análise do cópup

O manifesto, em análise, foi divulgado em agosto de 2013; época em que o Rio de Janeiro presenciava uma greve que abrangia professores e funcionários das redes municipal e estadual de ensino.

No que se refere às variáveis *campo e relações*, o SEPE (Sindicato Estadual de Profissionais da Educação) é uma entidade que tem sua origem no final dos anos 70 e que

obteve, por meio de referendo e, a partir da constituição de 1988, status sindical, passando a representar os profissionais da educação pública ligados às redes estadual e municipais do Estado do Rio de Janeiro. A entidade tem como finalidade coordenar, representar, defender os direitos e os interesses dos trabalhadores dessa área de atuação. Para tal, frequentemente, divulga em seu site, em suas assembleias e em escolas do Estado do Rio de Janeiro, notícias, editoriais, cartas abertas e manifestos. Esses textos, em geral, têm por objetivo legitimar as ações do sindicato e denunciar o descaso do governo, no que diz respeito à educação pública e aos trabalhadores do setor educacional.

Esse foi o contexto que motivou a produção do manifesto, *texto-corpus* deste trabalho. Sobre isso, cabe destacar que o texto foi reproduzido e distribuído pela entidade, por seus filiados e colaboradores, em forma de panfleto e por meio digital. Como o público-alvo do manifesto eram os pais de estudantes (matriculados na rede pública de ensino em especial da rede estadual), os profissionais e filiados da organização sindical acharam conveniente entregá-lo: (a) em frente ao portão principal de escolas da rede e (b) em reuniões de responsáveis. Esta atitude visava a convencê-los sobre a importância da greve naquele momento e obter apoio da população, que, majoritariamente, rejeitava o movimento.

Verifica-se, com isso, que o intuito do escritor era divulgar suas ideias àqueles que, a partir de sua visão, estavam envolvidos, de alguma forma, com as

reivindicações que os profissionais da educação faziam naquele momento.

Embora nos textos veiculados pela entidade, os locutores assumam o conteúdo do enunciado e se comprometam com a verdade, verificamos que não há como separar a análise dos textos das concepções dos sujeitos-enunciadores, ligados às variáveis *campo* e *relações*, propostas por Halliday (1989: 38). Observa-se que a escolha de um ou de outro enunciado é intencional e se faz por obediência a certas regras estipuladas pelas comunidades que representam. Nesse sentido, podemos afirmar que os recursos linguísticos que são expressos no texto só são explicáveis se consideradas tais circunstâncias de produção do discurso.

No título do texto, são encontrados três verbos. O primeiro, *pede*, apresenta necessidade epistêmica, modalização, de acordo com Halliday, pois veicula a informação. Quanto ao aspecto, apresenta grau zero, já que a noção a ele veiculada não é prolongada internamente no tempo, ou seja, apresenta um completamento da ação. Os outros dois verbos formam uma locução (*deixem destruir*). O verbo auxiliar apresenta necessidade deôntica, modulação, visto que indica obrigatoriedade na troca bens e serviços e, sobretudo, o principal aspecto terminativo do evento. Tais escolhas verbais propiciam a construção de um título capaz de invocar a atenção do público e ao mesmo tempo informar o assunto tratado no texto.

.Averiguamos que o corpo do manifesto em análise pode ser dividido em três partes: a primeira invoca o público e identifica os problemas; a segunda justifica as informações apresentadas com base em suas causas; a terceira apresenta soluções para o impasse e invoca o público à adesão à causa defendida.

Analisando-se a primeira parte do texto, percebe-se que a maioria dos verbos indica modalidade epistêmica, já que seu conteúdo está associado ao conhecimento, à informação. Por se tratar de construções que veiculam informações, tem-se, em cada uma delas, casos de modalização. No entanto, essa modalização assume valores distintos: os verbos e locuções *tem denunciado*, *comprometem*, *repassa*, *ganham* e *chega* indicam obrigatoriedade; enquanto *cuidarem* e *trabalham até adoecer* assumem indicação de possibilidade.

No que diz respeito ao aspecto dos verbos citados, é notório que estão a serviço do propósito comunicativo do texto e reforçam as informações contidas nele. Em *tem denunciado*, entendemos que o aspecto frequentativo que carrega a construção reforça a ideia de que o sindicato denuncia o governo mesmo antes de a greve acontecer; a locução *trabalham até adoecer*, cujo aspecto é de aquisição de estado, evidencia que as condições precárias a que são submetidos os funcionários fazem com que os mesmos adoçam; os verbos *comprometem*, *repassa*, *ganham* e *chega*, que possuem grau zero aspectual, culpabilizam o governo por ações negativas já concretizadas; enquanto

cuidarem, a nosso ver, traz consigo noção aspectual de prolongamento de uma ação não desejada pelo enunciador.

Ainda sobre as construções verbais epistêmicas que indicam obrigatoriedade, convém destacar os casos que aparecem no trecho (...) *têm por objetivo diminuir os gastos e favorecer (...)*. De acordo com nosso ponto de vista, essas construções verbais são metáforas gramaticais de *objetiva diminuir* e *objetiva favorecer*. Tal interpretação é apoiada também na noção aspectual frequentativa que tais construções parecem trazer, pois, ao lê-las, notamos a preocupação do enunciador em marcar que tais ações negativas são realizadas repetidas vezes pelo governo (foco das denúncias).

A primeira parte do manifesto exhibe apenas um verbo que indica modalidade deôntica e, portanto, caso de modulação: *junte* em *Junte-se ao SEPE (...)*. O verbo traz consigo a função de convocar o público-alvo, mesmo antes de apresentar as razões. Para ampliar o alcance de seu propósito comunicativo, foi utilizado o grau máximo de modulação: a ideia de necessidade deôntica, aliada ao grau zero de aspectualidade.

A segunda parte do manifesto é composta apenas por verbos ligados à informação. Todos eles apresentam modalidade epistêmica em grau máximo e, portanto, configuram modalização. A sequência é introduzida pela forma verbal *destrói*, que apresenta aspecto zero, justificável, assim como os expostos na primeira parte, por trazer consigo uma informação concreta e negativa por

parte do governo. O verbo ainda encabeça uma sequência de verbos no gerúndio (*fechando, garantindo, diminuindo, fazendo, garantindo, vetando, negociando, tentando multá-lo*) cujos aspectos cursivo e progressivo destacam a tese de que o governo, paulatinamente, vem destruindo a educação pública com suas ações. Além disso, convém ressaltar que a sequência de verbos no gerúndio contribui, conforme indica Travaglia (1991: 49-57) para a coesão e consequente textualidade do manifesto.

Nessa parte, notamos que a sequência de gerúndios só é interrompida em dois momentos: no primeiro, para evidenciar a situação precária em que se encontram os profissionais por meio dos verbos *ganha* e *tem*, que apresentam aspecto zero; no segundo, para diferenciar as atitudes do governo em relação às do sindicato por meio do verbo *defender*. Sobre o último verbo, cremos ser um caso de metáfora gramatical da construção verbal *estar defendendo*, com igual aspecto cursivo. Como dissemos, a escolha pela construção *defender* é justificada pela necessidade de distinguir as ações sindicais (positivas) das do governo (negativas).

A terceira parte do texto apresenta verbos, majoritariamente, pertencentes à modalidade deôntica, expostos em seu grau máximo de adesão, pois expressam necessidade deôntica. Por se tratar de construções que veiculam bens e serviços, tem-se, em cada uma delas, casos de modulação. Verificamos também que a totalidade dos verbos deônticos (*precisamos, basta, fora, vá e junte-se*) é representada pelo modo imperativo, o que evidencia o

objetivo final do gênero: convocar diretamente a população a uma causa.

No que se refere ao aspecto, acreditamos que tais construções verbais apresentem aspecto terminativo, visto que encerram interna e discursivamente o evento comunicativo.

Além dos já citados, a última parte do manifesto exhibe ainda mais dois verbos: *está* e *é*. Ambos têm o papel de amenizar o tom evocativo do término, ao apresentar modalidade epistêmica, ligada à informação. Quanto ao aspecto, conforme os verbos da mesma natureza, apresentam grau zero.

Conclusão

Após a análise da relevância das escolhas dos verbos, mais especificamente no tocante à sua modalidade e ao seu aspecto, confirmamos o quanto tais categorias contribuem, substancialmente, para a construção de um texto que atraia e interesse do leitor para o manifesto.

Observou-se que, embora esse gênero não possua uma estrutura rígida, os verbos que o compõem são fundamentais para que o texto cumpra seus objetivos. Dessa maneira, percebemos que, no título, que tem como função invocar a atenção do público e ao mesmo tempo informar o assunto tratado, foram utilizados verbos com a modalidade deôntica e epistêmica; na primeira e segunda partes do texto, cujo teor deve estar voltado para a informação do assunto tratado, o enunciador lançou mão de

verbos majoritariamente epistêmicos; enquanto, na última parte, que se propõe à análise dos argumentos, a fim de conquistar e agir de maneira efetiva no comportamento do público-alvo, verificamos o uso prioritário de verbos que indicam modalidade deôntica.

Além disso, também comprovamos como o aspecto verbal contribuiu para que os objetivos discursivos do texto fossem alcançados. Vimos que ora intensificavam negativamente as ações do governo diante dos problemas vividos pelos profissionais da educação, ora energizavam positivamente a atuação do sindicato.

Confirmamos, então, a teoria hallidiana, segundo a qual cada contexto de situação é um sistema de relevâncias motivadoras para o uso da linguagem, já que as atividades humanas em andamento e a interação entre os interlocutores são mediadas pela linguagem. Confirmamos também o quão produtivas são as categorias modalidade e aspecto do verbo e, portanto, como a ampliação do estudo dos verbos na Escola de Educação Básica se faz necessária, caso queiramos proporcionar aos nossos estudantes habilidades linguísticas realmente significativas para sua atuação como cidadãos críticos em sociedade.

Referências

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. Marília: UNESP, 1968.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. 1ª ed. São Paulo. Pontes, 1991.

CUNHA, C. F. da. (1972) *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares.

HALLIDAY, M. A. K. (1976) *Estrutura e função da linguagem*. In LYONS, J. (org.) *Novos Horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo.

HALLIDAY, M. A. K. . (1976) *Estrutura e função da linguagem*. In: LYONS, J. (org.) *Novos Horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix

HALLIDAY, Michael. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; R. HASAN. (1989) .*Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Oxford University Press,

HALLIDAY, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar*. Revised by Matthiessen, C.M.I.M. 2nd ed. London: Oxford University Press,

MARCUSCHI, L. A. (2002) *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, M. Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 19-36.

NEVES, Maria Helena de M. (2011). *Gramática de usos de português*. São Paulo: UNESP.

PÊGO, Alison Leal. (2009) O manifesto como gênero textual. In DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org.). *Nos domínios dos gêneros textuais v.1*. Belo Horizonte: FALE/ UFMG, p. 57-61.

SANTOS, Eli. (2009) Manifesto: um gênero para o exercício da cidadania. In DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org.). *Nos domínios dos gêneros textuais v.1*. Belo Horizonte: FALE/ UFMG, p. 62-66.

Darcilia Simões e Claudio Artur O Rei (Orgs.)

TRAVAGLIA, L. C. (1991) *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. (2006) *O aspecto verbal no português – a categoria e sua expressão*. EDUFU. Uberlândia, 2006.

DA SENSIBILIDADE DAS IMAGENS AO LÉXICO FORMAL

Maria Suzett Biembengut Santade

Introdução

Depois de muitos anos na docência do ensino superior, observamos que a cada dia os alunos ingressos do ensino superior estão com uma defasagem preocupante no uso da língua escrita segundo os moldes das normas formais nos textos criativos e científicos. O que causa mais preocupação é que a cada dia esses mesmos alunos utilizam durante seu cotidiano os meios tecnológicos para as conversas espontâneas, mas não apreciam a leitura de textos acadêmicos online, como artigos, resenhas, monografias, dissertações, teses. O mesmo acontece com as obras clássicas literárias em e-books e/ou livros em download ou abertos em sites os quais estão disponíveis aos montes pela internet.

Achávamos que com a facilidade da internet os alunos leriam mais e automaticamente estariam mais habilitados a escrever com facilidade já que o mundo da informação está democratizado a todos sem distinção de estratificação de usuários. Surgem as questões: Onde houve o hiato entre o ensino tradicional e o ensino atual? Por que, com tanta informação das mais variadas formas linguísticas, os alunos acabam produzindo textos sem o acabamento ideal do padrão escrito?

Partindo destas indagações, fomos descobrindo uma maneira mais sensível e lúdica de trabalhar o Programa de Ensino no primeiro ano letivo de todos os cursos de uma IES (Instituição de Educação Superior) da cidade de Mogi Guaçu-SP. Buscamos utilizar vários meios metodológicos para exercitar a leitura e a produção de textos mesmo em sala de aula. Ancoramos em um “Projeto de Escrita Científica” dentro da disciplina *Leitura e Produção de Textos* para, assim, trabalharmos a língua dentro dos padrões exigidos pelos Projetos Pedagógicos de cada Curso oferecido pela IES.

Vale recordar aqui que a linguagem escrita é visual, e os signos escritos (hoje tão abstratos) foram no passado desenhos os quais representavam a cultura do homem há mais de quatro milênios antes de Cristo. Assim confirma Almeida Jr. (1989: 9) que “o processo de *iconicização* só foi possível graças ao processo tecnológico dos veículos de comunicação experimentado desde o início do século XX com o cinema, a televisão e, especialmente, com as novas técnicas de impressão jornalística”.

É claro que com o progresso eletrônico a imagem passou a fazer parte do cotidiano das pessoas no mundo. Assim a linguagem oral vem acompanhando essa linguagem visual, massificando também o conteúdo das gerações atuais. Há o lado negativo da massificação da linguagem verbal e visual, fazendo que a população atual seja condicionada a não refletir sobre sua pessoa como elemento integrante dessa comunicação de massa.

Além da comunicação visual do movimento televisivo e cinematográfico emergem-se outras artes visuais como fotografias, cartazes, pôsteres, painéis, propagandas, placas, pichações, cartuns, etc., transmitindo mensagens a todo o instante aos leitores e transeuntes da zona urbana. Toda a contaminação da imagem tem chegado rapidamente às zonas rurais, modificando assim o comportamento do homem do campo.

Quando se anda pela cidade, mesmo quando pequena, observam-se as imagens estáticas em diálogo com os andantes, transformando o comportamento e as relações humanas. O comércio transforma-se através das propagandas, cartazes, seduzindo o consumidor na aquisição dos produtos. A persuasão acontece através das imagens dinâmicas e estáticas. As revistas, os jornais são veículos da comunicação escrita colaborados na ilustração pela linguagem visual. Há, também, os aspectos ideológicos dessas acopladas comunicações verbo-visuais. As imagens esclarecem as matérias escritas, chocando ou interferindo faticamente o leitor. Confirma Almeida Jr. (1989: 12) que “as imagens interferem no ambiente, artificializando-o e perturbando muitas vezes a comunicação interativa e cognitiva do indivíduo diretamente com a realidade”. No entanto, a imagem traduz o sentido da mensagem de forma imediata, facilitando através da contemplação a compreensão do leitor-visual. Para um povo analfabeto e semianalfabeto, a imagem comunica sem tampouco empobrecer totalmente a compreensão dele. Quando um indivíduo faz compras num shopping e/ou supermercado,

ele consegue decodificar através do signo visual o conceito do produto. É claro que a imagem não dá conta de toda a compreensão verbal, porém é um facilitador para os não leitores-verbais.

A linguagem visual provoca sinestesia àquele que a interpreta. Através da imagem os cinco sentidos provocam-se nos anúncios publicitários, nas capas de revistas, etc.. Observando as propagandas de produtos alimentícios, o paladar e o olfato instigam-se pelas cores, pelo efeito da comida em horários de refeição. Por exemplo, os sanduíches e os refrigerantes são representados pelas cores vermelhas e amarelas porque estas instigam o paladar. As cores frias nos produtos de limpeza instigam a higiene. A imagem produz num determinado grupo social reações próprias do mesmo. Por isso que o fenômeno da imagem emerge satisfatoriamente no momento histórico-social de determinada sociedade a qual nunca permanece igual em tempos diversos. Confirma Almeida Jr. (1989: 15) que “o homem só conhece a realidade na medida em que, como ser prático, cria a realidade humana, desenvolvendo atividades sociais que são modos de apropriação dessa realidade. Entre estas atividades estão a produção e a comunicação de imagens”.

Quando a imagem emite ao receptor a mensagem, este participa do diálogo na completude da comunicação. Ao ser persuadido pela imagem, o sujeito transforma-se, integrando-se não mais de modo ingênuo no processo visual. O mesmo fenômeno acontece com a linguagem verbalizada. O texto transmite a informação e o leitor

interagido nele (no texto) contextualiza-o, transformando, como ser sócio-histórico na prática linguística. O discurso de cada indivíduo acentua-se na prática, e na enunciação o sujeito torna-se polifônico. Portanto, ao ser seduzido pela imagem, o sujeito materializa-se nela a qual o retrata no contexto social ao qual pertence. Nas palavras de Almeida Jr. (1989: 16) constata-se que “o fenômeno da comunicação social por imagens é uma manifestação concorrente com a produção da cultura de massa, essa forma recente de cultura ‘industrializada’, produzida nos países capitalistas altamente industrializados, a partir da segunda metade do século XX”. Portanto, a sociedade não se tornou icônica nesse século de forma inocente. Houve um interesse de poder capitalista entre o produtor e o receptor.

Como educadoras, não utilizamos o desenho, os diagramas, os gráficos no intuito de tornar a metodologia “modernosa” em sala de aula, nem tornar os alunos passivos na absorção dos conteúdos através das imagens. Porém, a alfabetização visual materializa os conceitos abstratos da gramática tradicional e, num caminho não convencional, chega-se à compreensão linguística. A passividade do aluno diminui nas práticas integradas, pois ele utiliza a sua criatividade visual na concretude das formas verbais. Quando se coloca o aluno no processo da significação dos aspectos formais linguísticos, através de seus próprios desenhos, ele sente-se integrado na construção do conteúdo. Muitas vezes os conceitos linguísticos ficam adormecidos no percurso escolar, mas quando a imagem aparece imediatamente ele recupera o

conhecimento aprendido. Os literatos-poetas a partir da década de 50 passaram a utilizar as imagens na construção de suas poesias, chamadas *concretas*. Tais poesias relatavam (relatam) a oralidade, a linguagem visual e a linguagem formal da palavra. Nessa tríade linguística constrói-se a significação poética na visualização das palavras as quais se arranjam, traduzindo o conceito intencional do sujeito-poeta.

Atualmente a computação gráfica utiliza a construção formal das palavras, comungadas com a imagem na propagação das mensagens. Os signos icônicos tornaram-se, na linguagem da multimídia, universais. A cada dia a linguagem visual reflete o conceito único da humanidade. As diferenças de interpretação acontecem na contextualização cultural de cada povo. Porém, as oportunidades de encontro com outras culturas tornam-se reais com a Internet, com as imagens via satélite, etc.. Já desde a Antiguidade a linguagem visual transmite as indagações socioculturais e históricas do homem. No rastro da evolução humana constrói-se uma leitura universal da imagem, mas cada indivíduo não pode perder seu imaginário, tornando-se alienado na sociedade em que vive. Com a globalização de informações o homem perde seus preconceitos e não deve perder a si mesmo enquanto sujeito criador. Segundo D'Ambrosio (1998: 25) “nenhum é igual a outro na sua capacidade de captar e processar informações de uma mesma realidade”.

A escola utiliza a linguagem da imagem simplesmente para se encaixar na modernidade do hoje. A parafernália

“jogada” na escola, como televisão, computadores, livros didáticos, não permite ao aluno refletir por ele mesmo. Há uma intenção político-pedagógica na distribuição de materiais os quais chegam fragmentados à escola, dando a impressão de uma escola preparada à imagem. Não há sucessos nessa utilização se não houver a conscientização pedagógica do educador. É natural na criança a compreensão de mundo pelo desenho. Desde cedo a criança já traduz o seu interior e o mundo físico, desenhando suas indagações e participações no contexto social em que vive. Assim diz Almeida Jr. (1989: 30) que “participando desse ambiente cultural desde criança e habituado a consumir informações de natureza *iconológica*, o educando chega à escola com seu apetite perceptivo para as imagens despertado e ampliado pelos meios de comunicação social”.

Assim o aluno do ensino superior também se encoraja a expressar-se cada vez mais através da linguagem visual, satisfazendo-se no aprendizado dos conteúdos programáticos em sala de aula.

1. Imagem na sensibilidade da língua

A palavra ‘sensibilidade’, vem do Latim ‘*sensualis*’, “o que se sente, o que apresenta sensibilidade”, de ‘*sensus*’, “sentido, capacidade de percepção”; “*sensibilitas. atis*” [s.f. capacidade de perceber sensações físicas; tendência natural para reagir aos estímulos físicos; disposição para sentir ou para se emocionar diante de algo ou alguém].

Na história da gramática, sabemos que os filósofos se preocupavam com a contextualização dos significados da

palavra. A significação da palavra multiplica-se em vários conceitos os quais podem ser denotativos ou conotativos de acordo com o contexto trabalhado. Há uma geografia sociolinguística na qual as palavras são usadas de diferentes formas semânticas num mesmo país e até numa mesma região, dependendo do grau de instrução, idade, raça, sexo, entre outros.

O mesmo fenômeno acontece na imagem, pois cada leitor-visual interpreta-a de múltiplas maneiras perceptivas. Segundo Almeida Jr. (1989: 95) “o *significante* do signo icônico situa-se no plano da expressão e é de natureza material (linhas, pontos, contornos, cores, etc.), enquanto que o *significado* ou a pluralidade de *significados* possíveis (*polissemia*) situam-se no plano lógico do conteúdo, sendo de natureza conceitual e cultural”.

A interação feita em sala de aula entre a *informação gramatical* e o *desenho* é simplesmente uma provocação perceptiva para que a aprendizagem do aluno escoe numa metodologia leve sem distanciá-lo do conteúdo-programático necessário no avanço escolar. O aluno deve sentir sua pessoa na participação da oralidade e sua voz deve sair da cavidade bucal numa prévia produção dos fonemas, depois de ter passado pelo processo de decodificação e codificação. Ao escrever o texto, deve refletir sobre a produção do mesmo, pois cada palavra reproduz em leitura seu pensamento. O pensamento deixa de silenciar-se a partir do barulho da palavra articulada. Quando se lê ou fala, as imagens internalizadas em cada indivíduo concretizam as palavras. O discurso surge da/na

prática, e do/no vivido de cada ser e a compreensão das palavras formam a enunciação dirigida pelas polissignificações de cada uma delas e juntas formam a enunciação. Na enunciação espriam as imagens de cada enunciado que somadas formam a ideologia do texto.

Considera-se que o desenho é um método de conhecimento e de expressão e que assume, sempre, a dupla qualidade de exercício de percepção e exercício de representação. Neste sentido, o desenho constitui uma metodologia artística ou, se quiser, uma estratégia artística, porque enquadra os processos sensoriais, perceptivos e intuitivos, de natureza estética e simbólica, envolvidos no processo de projeto.

Note-se, antes de mais, que Desenho é aqui tomado como produção gráfico-visual, que representa, compreende e comunica. Como um efetivo método de conhecimento. Note-se, ainda, que este texto estabelece diferenças importantes entre quatro termos, a saber: Semiótica, Semiose, semiótica ou semióticas e Semiologia. Entende-se a Semiótica como a teoria geral dos signos ou da Semiose, fundada e desenvolvida por C. S. Peirce entre 1867 e 1914. No interior desta teoria, entende-se a Semiose como a ação dos signos, isto é, o funcionamento e a operação dos signos, a interpretação de um signo e, também, a inferência a partir dos signos. Por sua vez, entende-se que a semiótica ou semióticas descrevem, organizam e explicam os vários sistemas de interpretação que são os sistemas específicos de signos; é neste sentido que se fala de uma semiótica da Arquitetura ou de uma semiótica do Desenho. Por fim, entende-se a Semiologia como uma translinguística que estuda os sistemas de signos

reportando-os à linguagem verbal ou, se quiser, à ciência linguística tal como foi proposta por Saussure e desenvolvida, posteriormente, por Hjelmslev, Buysens, Barthes.¹⁹

Santaella (1998: 36), apoiada na *teoria geral dos signos* peirceanos, relata que o processo perceptivo acontece entre o frescor das coisas em si mesmas e o processo da aprendizagem. Assim, diz que, dentre as centenas de definições de signo, ou variações em torno de um mesmo tema, Peirce nos legou a definição de signo dando múltiplas possibilidades fenomenológicas na compreensão da realidade. Na visão peirceana, Santaella diz que o signo representa o objeto porque, de algum modo, é o próprio objeto que determina essa representação. Porém, aquilo que está representado no signo não corresponde ao todo do objeto, mas apenas a uma parte ou aspecto dele. O signo é sempre incompleto em relação ao objeto. Para a autora, a percepção, que na sua realidade de acontecimento sempre aqui e agora está sob o domínio da secundidade, o que não quer dizer que ela não tenha também a marca da terceiridade, pois é essa marca que lhe dá condições de generalidade para significar.

Vejamos a definição de signo segundo Peirce (*Apud* Santaella, 1998: 38):

Um signo intenta representar, em parte (pelo menos), um objeto que é, portanto, num certo

¹⁹ Cf., a este respeito, LISBOA, Fernando. *A Semiótica de Charles Sanders Peirce: Ensaio Preliminar*. Texto disponível em:
<http://home.kqnet.pt/id010313/html/8.html> Acesso em: 15dez14

sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente, de tal modo que, de certa maneira, determina, naquela mente, algo que é mediatemente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo e da qual a causa mediata é o objeto pode ser chamada de interpretante. (CP 6.347)

Para Santaella, essa definição a agrada muito, pois há um grande número de modalizações do tipo: “em parte (pelo menos)”... “num certo sentido”... “de certa maneira”... “pode ser”... A autora, valendo-se da citação mencionada, afirma que as expressões indicam indeterminação que cerca a definição embora haja a lógica de indeterminação na relação do signo com o objeto e na relação do signo com o interpretante. Assim extrai da definição (1998: 39): (1) que o signo é determinado pelo objeto, isto é, o objeto causa o signo, mas (2) o signo representa o objeto, por isso mesmo é signo; (3) o signo só pode representar o objeto parcialmente e (4) pode até mesmo representá-lo falsamente; (5) representar o objeto significa que o signo está apto a afetar uma mente, isto é, produzir nela algum tipo de efeito; (6) esse efeito produzido é chamado de interpretante do signo; (7) o interpretante é imediatamente determinado pelo signo e mediatemente determinado pelo objeto, isto é, (8) o objeto também causa o interpretante, mas através da mediação do signo.

Valendo-nos dessa indeterminação da apreensão do signo com o objeto e do signo com o interpretante,

observamos que o domínio perceptivo do intérprete-aluno em sala de aula aguça-se através dos seus próprios desenhos na compreensão dos aspectos da língua, pois o espontâneo das ideias passa a criar formas imagéticas no seu julgamento linguístico. Santaella acredita que a percepção é o processo mais privilegiado para colocar na frente do nosso pensamento a massa dos três elementos de que somos feitos: o físico, o sensório e o cognitivo. O papel cognitivo na percepção é desempenhado pelo julgamento perceptivo. No que diz respeito ao julgamento, a autora (1998: 91-92) observa que:

O julgamento de percepção, por ser um signo, ocupa a posição de um primeiro. Diante da porta que vemos, o que vem primeiro é o julgamento de percepção. Este é o efeito que ela produz em nós, caso contrário estaríamos totalmente desprovidos de qualquer capacidade de sobrevivência, incapazes de orientação, reação e compreensão. Mas o julgamento de percepção, da natureza de um signo, é determinado por um objeto dinâmico, que tem primazia real sobre o signo. Esse é o percepto. É na interação corpo-a-corpo com ele que o papel físico da percepção é desempenhado.

O percepto é aquilo que aparece e se força sobre nós, brutalmente, no sentido de que não é guiado pela razão. Não tem generalidade. É físico, no sentido de que é não-psíquico, não-cognitivo, quer dizer, ele aparece sob uma vestimenta física. É um acontecimento singular que se realiza aqui e agora, portanto irrepetível. Trata-se de um cruzamento real entre um ego e um não-ego, secundidade. Percepto etimologicamente tem o significado de apoderar-se, recolher, tomar, apanhar, ou seja, alguma coisa, que

não pertence ao eu, é tomada de fora. É algo compulsivo, teimoso, insistente, chama a nossa atenção. Algo que se apresenta por conta própria e, por isso, tem força própria.

A necessidade de transformação do quadro metodológico tradicional ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa levou-nos a desenvolver com seriedade a arte do desenho na percepção da língua e, de alguma forma, a reconhecer os inúmeros aspectos nela implicados. Assim, é relevante pensar, por exemplo, nos conceitos gramaticais fora da compreensão do aluno, principalmente nas séries intermediárias do ensino fundamental, e que muitas vezes são utilizados de forma fragmentada, nas diferentes categorias da norma linguística sem os materiais de recursos impressos e tecnológicos. Vale também assinalar aqui que, na diversidade das características territoriais, socioeconômicas e culturais múltiplas, nas diferentes demandas e necessidades de alunos, a língua está sendo posta e exposta como objeto fora do sujeito sem o apelo da percepção.

Creemos que a arte do desenho à palavra não necessita, em princípio, da formalidade de regras, pois a arte é signo. Na imaginação dos aprendizes em sala de aula, o ícone é o signo da criatividade e está ligado à faculdade de ver os desenhos nos aspectos gramaticais e de sentir a vida em linguagem. No entanto, como a própria primeiridade na teoria dos signos segundo Peirce, o ícone puro simplesmente não poderia existir se não houvesse a interação da comunicação. E, para isso, o signo depende não

só de uma lei, ou melhor, de uma forma fixa, mas principalmente dos atos perceptivos sem as amarras da arbitrariedade.

2. Algumas estratégias metodológicas

O ensino de Língua Portuguesa no ensino superior tem passado por algumas mudanças, principalmente no trabalho de leitura e produção de texto. Isso tem acontecido porque os alunos ingressos chegam ao ensino superior com dificuldade de compreender texto literário e científico sem a mediação dos docentes. A preocupação dos profissionais da educação tem acontecido porque a leitura depende de hábitos adquiridos desde os primeiros anos escolares pela intercessão dos professores na aproximação de leituras várias (Infante, 1998: 22).

Infelizmente, a leitura nas escolas é feita fragmentada pela questão de tempo já que a leitura é feita somente em sala de aula. Dessa forma, os jovens recebem poucas leituras e são instigados a fazerem as leituras imediatas sem argumentação e reflexão.

Nossa preocupação, no Ensino Superior, é oferecer, logo no primeiro ano de cada curso, o conteúdo e as atividades de desenvolvimento da leitura e da produção de textos; partindo da redação espontânea ao texto acadêmico, no intuito de preparar o aluno para a feitura de relatórios de estágio, artigos para os eventos científicos, e assim por diante.

Vejamos os conteúdos programáticos dos 1º e 2º semestres:

1.	Conceitos Fundamentais:
1.1.	Conceitos básicos de "comunicação" e "expressão".
1.2.	Cultura e suas mudanças linguísticas
1.3.	Cultura primária e cultura elaborada – comunicação formal e informal
1.4.	Natureza da língua em face dos variantes linguísticos.
1.5.	Distinção entre língua oral e língua escrita
1.6.	A denotação como recurso de leitura referencial da realidade – O texto denotativo.
1.7.	A conotação como recurso indispensável da expressividade – O texto conotativo.
1.8.	Produção de textos objetivos e criativos, aplicando as linguagens denotativa e conotativa.
2.	O texto – identificação e estrutura
2.1.	Noção de "texto" e "textualidade".
2.2.	Relação entre textos: "intertextualidade".
2.3.	Texto literário e não literário.
2.4.	Texto X leitor.
2.5.	A coesão e coerência textuais.
2.6.	Frase, oração/ período e parágrafo.
3.	Gêneros de composição do texto:
3.1.	Descrição.
3.2.	Narração.
3.3.	Dissertação.
3.3.1.	Argumentação.
3.3.2.	O discurso dissertativo de caráter técnico e científico.
4.	Elementos de comunicação em técnicas de redação objetiva e subjetiva em:
4.1.	Aspectos de coesão textual.
4.2.	Aspectos de coerência textual.
5.	Funções da linguagem em técnicas redacionais padronizadas e criativas.
6.	Aspectos sintáticos de concordância e regência na linguagem oral e escrita
7.	Aspectos ortográficos segundo o formulário da língua oficial na melhoria da qualidade de escrita

Figura 1: Conteúdo Programático do 1º semestre da IES pesquisada

- 1 – PARÁFRASE E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
 - Compreendendo e praticando a paráfrase e a interpretação
- 2 – LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL
 - A estrutura redacional e a paragrafação
 - Produção Textual: planejando e elaborando um projeto
- 3 – GRAMATICALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTO
 - Identificação e solução de problemas ortográficos
 - Aplicação da concordância nominal e verbal
 - Aplicação da regência nominal e verbal
- 4 – COESÃO E COERÊNCIA DO TEXTO ESCRITO
 - Coesão Textual
 - Anafóricos
 - Articuladores: pronomes e conjunções
 - Coerência Textual
- 5 – PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO TÉCNICO
 - Análise de modelos de documentos de redação técnica
 - O texto científico: característica e estrutura
 - O resumo e a resenha argumentativa

Figura 2: Conteúdo Programático do 2º semestre da IES pesquisada

Para exercitar a leitura logo nas primeiras aulas, buscamos textos da área de cada curso e seus fundamentos. Levamos o aluno a entender o perfil profissional de cada área como: conceito, justificativa, objetivos, bases metodológicas. Em seguida, utilizamos o mesmo texto da área para reconhecerem os substantivos de cada parágrafo do texto e depois em leitura telegráfica feita através somente dos substantivos assinalados para se entender o teor significativo do texto. A partir dos substantivos assinalados, o aluno é instigado a escolher três substantivos mais subjacentes de cada parágrafo. Com a redução de substantivos de cada trecho, fica mais fácil se fazer o resumo respeitando sempre a temática do texto.

Vejamos um exemplo de resumo elaborado em sala de aula pelo graduando Paulo Cesar Pereira (Psicologia, 2012). As cores são colocadas para serem visualizados os trechos das perguntas: O quê? Por quê? Para quê? e, Como? (Granatic, 2001: 80). As quatro perguntas respondidas nas cores em destaque:

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA	
	William B. Gomes
RE SUMO:	
	Psicologia estuda a mente humana e consiste na síntese das funções pertinentes da psique. É a ciência da alma, ou da psique, ou da mente, ou do comportamento. Psicologia é a multicidência que dialoga com diversas áreas científicas na busca de interpretações e análises dos fatos do cérebro humano. Justifica-se a relevância da Psicologia nas fundamentais descobertas contextualizando em entendimentos equivocados em ordem temporal. Surgem na evolução histórica da Psicologia diversos campos fragmentados em Psicanálise, Behaviorismo, Gestalt, Funcionalismo. A história de vida humana caracteriza-se por um longo desenvolvimento físico e mental. Este desenvolvimento pode encontrar, em sua trajetória, fatores favoráveis e desfavoráveis. Ele recebe influências dos grupos sociais que envolvem o ser humano em diferentes camadas e de diferentes modos. O desenvolvimento psicológico consiste na formação gradativa de sínteses mentais. Objetiva-se a Psicologia na história do pensamento sobre a consciência, o inconsciente e o comportamento humano. Tem-se a preocupação com os determinantes da racionalidade, da irracionalidade e da ação. Historicamente, a Psicologia aliada à filosofia busca entender os processos da razão, pensamento, sentimento e percepção. Nas bases metodológicas, a Psicologia apresenta características por épocas e regiões do mundo e seus caminhos são baseados no comportamento humano, na Fisiologia, na Epistemologia, na Ontologia, na Axilogia através da leitura interpretativa, da análise e do questionamento.
	Palavras-chave: Psicologia; mente humana; comportamento; pensamento.

Figura 3: Resumo elaborado em sala de aula²⁰

²⁰ GOMES, William B., autor do texto enviado à classe Psicologia V (turma 2012) da Faculdade Municipal Prof. Franco Montoro, Campus de Mogi Guaçu-SP. Este texto completo foi lido, resumido e apresentado em sala de aula por exposição feita em Power Points pelo graduando Paulo Cesar Pereira [RA: 12293019]. Graduando foi avaliado pela Prof^a Dr^a Maria Suzett Biembengut Santade, na Disciplina “Leitura e Produção de Textos I”.

Feito o resumo, o aluno aprende abstrair as ideias principais de uma leitura. E, assim, passamos a produzir textos de temáticas simples do cotidiano de cada um. Por exemplo, “*vamos escrever sobre o tema ‘cadeira’*”. Antes da produção narrativa, o aluno elabora uma apresentação de oito a dez slides em Power Points, assim: Capa, Página de Rosto, Introdução, Justificativa, Objetivos, Metodologia, Conclusão, Referências, Contatos. O assunto escolhido segue escrito em cada slide, sendo respeitadas as questões: *O quê? Por quê? Para quê? Como?*

Como aprender?

Veja a cadeira	redação
	<p>Conceito:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> O que é cadeira? <p>Justificativa:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Por que é relevante a cadeira no cotidiano? <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Para que[m] se presta a cadeira? <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Como é feita a cadeira?

Figura 4: Construção da apresentação em Power Points

Assim, quando a produção de apresentação em Power Points é feita, o aluno apresenta sua produção à classe em 15 minutos, deixando cinco minutos para a classe fazer perguntas sobre o assunto abordado. A segunda etapa dessa tarefa é fazer a pesquisa sobre o assunto escolhido; e,

segundo as mesmas perguntas, construir um Pôster no formato A3, ilustrar o Pôster usando sua criatividade. Segue o Modelo:

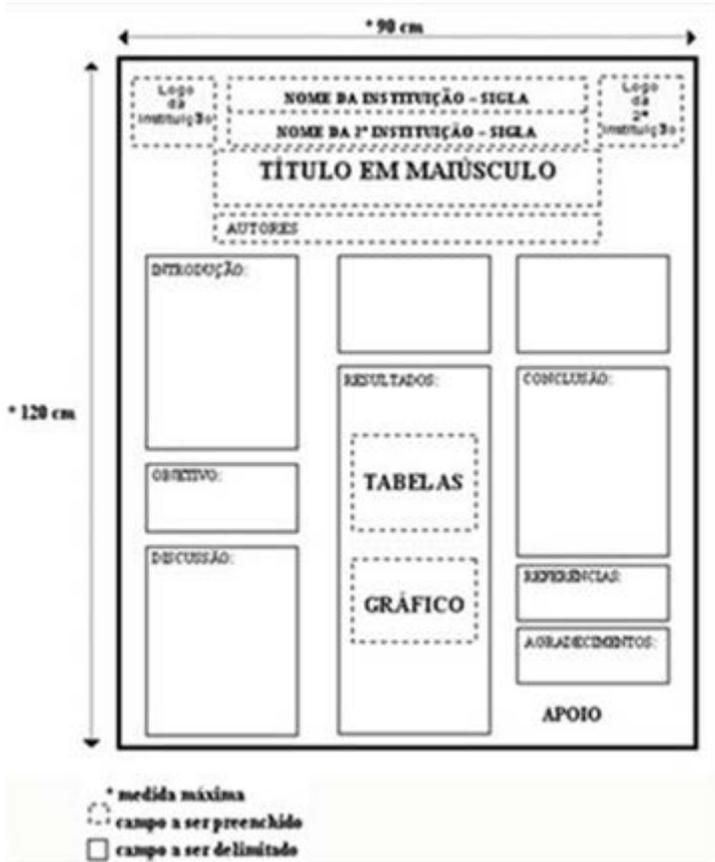


Figura 5: Formato básico de pôster²¹

As etapas desenham o crescimento do aluno na produção dirigida para com seus esforços chegar a textos formais. É claro que tudo vai depender do interesse de cada

²¹ Cf. Conferir modelo de pôster no site em: <http://www.postercientifico.com.br/> Acesso em: 28out14

discente, mas o trabalho em sala de aula é bastante rápido e técnico. Para facilitar, escolhemos um aluno para mostrar o Pôster elaborado em *data show* à classe e o professor vai explicando o que está correto e o que pode ser alterado ou melhorado. Além disso, o professor aproveita a exposição do aluno e, também, procura dar dicas da linguagem oral e corporal ao aluno na melhoria de sua exposição. Basta uma apresentação em sala de aula para servir como modelo de produção de trabalho.

O passo mais avançado do primeiro semestre é preparar o educando para a elaboração do artigo seguindo a mesma temática da apresentação oral em *Power Points*. Para isso, são passadas as normas ABNT de elaboração de artigo e de trabalhos acadêmicos (Cf. ABNT²²).

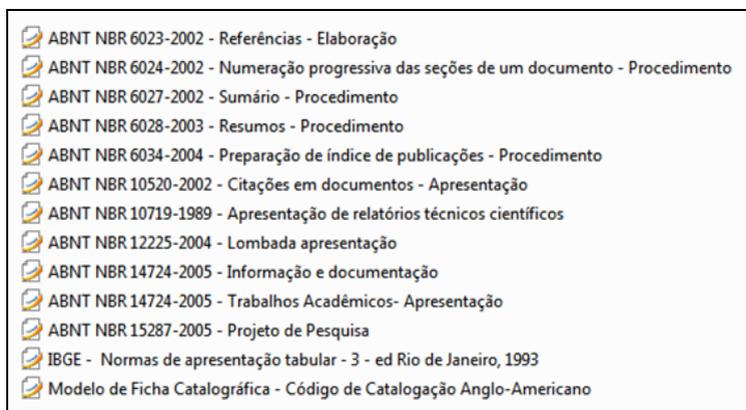


Figura 6: Listagem das Normas da ABNT para trabalhos acadêmicos²³

²² - Normas de elaboração de texto acadêmico. Disponível em:
<http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-abnt-formatacao>)

²³ Cf. Imagem em: <http://yukimica.wordpress.com/2011/05/02/normas-da-abnt-para-elaborao-de-trabalhos-cientificos/> Acesso em: 28out14

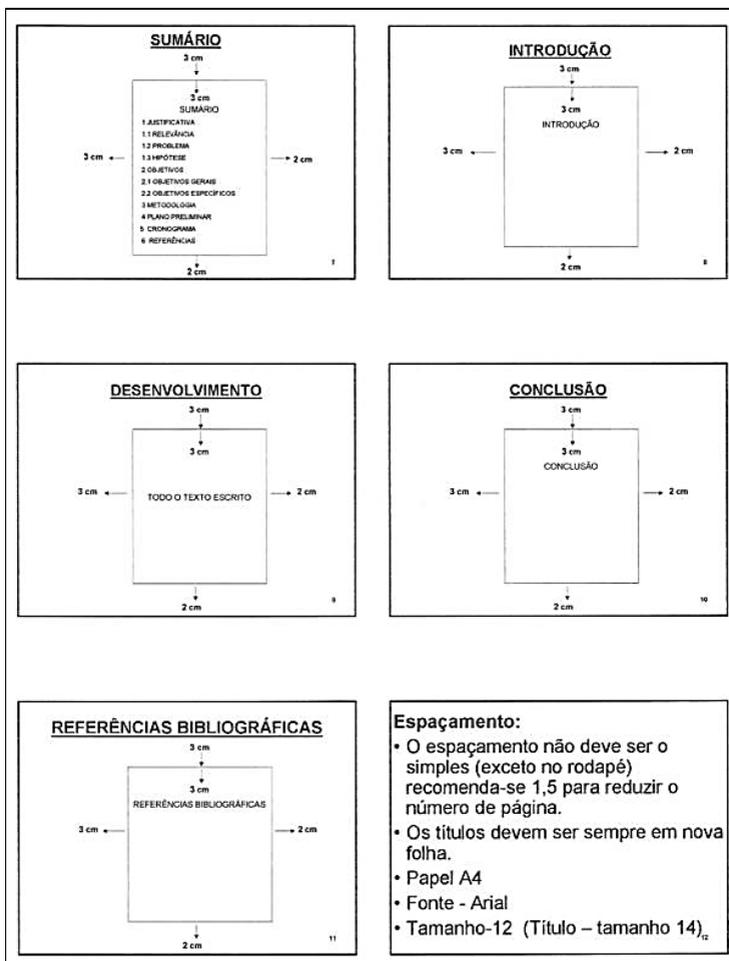


Figura 7: Formatação básica para trabalho científico²⁴

Com o artigo elaborado em 10 (dez) páginas no máximo, seguindo as orientações básicas, há a correção ortogramatical e depois todo o material é encaminhado

²⁴ Cf. Formatação básica em: <http://resumododia.com/normas-abnt-regras-de-trabalho.html> Acesso em: 28out14

para a equipe técnica da instituição para disponibilizar em Revista online no site da IES.

Neste íterim de elaboração de trabalho acadêmico, damos o ensinamento de Z subdividir em três parágrafos, serão distribuídas as linhas em mais ou menos de 25 a 30 linhas em cada parágrafo. Vejamos a estruturação em porcentagem:

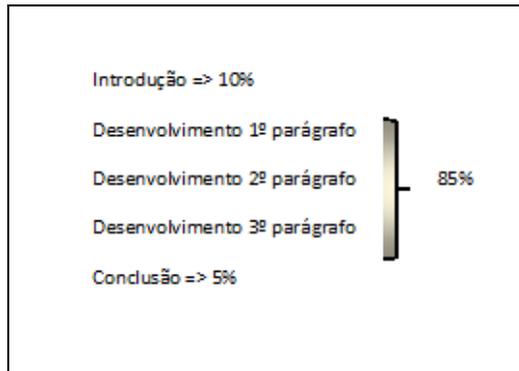


Figura 8: Esboço básico para redação

Considerações finais

Estas atividades trabalhadas durante o semestre com orientação em sala de aula são incipientes neste estágio do curso ainda. No entanto, a visibilidade desses mesmos trabalhos em eventos internos e na página da instituição propicia aos alunos uma caminhada acadêmica com mais responsabilidade em suas leituras e produções textuais no exercício da escrituração redacional de modo formal e técnico.

Também fazemos um trabalho em laboratório de informática para a explicação de como utilizar bem a internet na busca de fontes confiáveis de trabalhos científicos como Revistas online, e-books, dentre outras leituras, a fim de familiarizar o aluno na leitura formal de acordo com as temáticas de cada curso da IES. Para isso, as aulas práticas devem ser bem planejadas e devem ser bem focadas àquilo que o professor achar relevante na construção do pensamento científico. Caso contrário, o aluno buscará leituras ‘vadias’ como disse em palestra o pesquisador António Fidalgo (4^o COLSEMI, UERJ, novembro 2012, publicação 2013). Atualmente, a leitura imediata e fácil tem sido feita pelo alunado sem nenhuma pretensão de aprender com mais propriedade os assuntos dirigidos a eles pelos docentes. Entretanto, cabe a nós educadores buscarmos as estratégias atrativas e adaptadas aos perfis do alunado de cada curso para o sucesso da leitura e produção de textos tão necessários ao crescimento científico-cultural do alunado do ensino superior de modo mais específico.

Referências

ABNT. *Normas de elaboração de texto acadêmico*. Disponível em: <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-abnt-formatacao>
Acesso em: 28out2014

ALMEIDA JR., João Baptista de (1989). *Ter Olhos de Ver: subsídios metodológicos e semióticos para a leitura da imagem*. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP.

D'AMBROSIO, Ubiratan (1998). *Educação Matemática: da teoria à prática*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus.

FIDALGO, António (2013). Leitura e escrita na era dos tablets. Da lousa escolar à biblioteca universal. In SIMÕES, Darcilia M. P. (org.). *Semiótica, Linguística e Tecnologias de Linguagem*. Homenagem a Umberto Eco. Rio de Janeiro: Dialogarts: 79-104

GRANATIC, Branca (2001). *Técnicas Básicas de Redação*. 4. ed. São Paulo: Scipione.

INFANTE, Ulisses (1998). *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione.

LISBOA, Fernando. *A Semiótica de Charles Sanders Peirce: Ensaio Preliminar*. Texto disponível em: <http://home.kqnet.pt/id010313/html/8.html> Acesso em: 15dez14

SANTADE, Maria Suzett Biembengut (2011). *Gramaticalidade de Pé-no-Chão*. Curitiba: Appris.

SANTAELLA, Lúcia (1998). *A percepção: uma teoria semiótica*. 2. ed. São Paulo: Experimento.

A CRIAÇÃO DO NOME PRÓPRIO COMO EXERCÍCIO PARA O DOMÍNIO LEXICAL

Maria Teresa Gonçalves Pereira

A definição de léxico, como sinônimo de dicionário, seria o conjunto de vocábulos de uma língua, mas há um sentido especializado do termo, a parte do vocabulário correspondente às palavras, que se opõe à gramática "porque é a série dos semantemas da língua, visto através da sua integração em palavras" (1964: 211).

Desse sentido especializado, ampliamos o campo de observação até o estudo da palavra de forma mais abrangente – a palavra utilizada nas várias modalidades com valor expressivo, sugestivo, encantatório até, despertando uma tonalidade afetiva inesperada, nova ou renovadora.

Segundo Saussure (1975: 132), ao significado intelectualivo de toda palavra, se apoia a função representativa da linguagem. J. Mattoso Câmara Jr. (1978: 49) esclarece:

Um valor representativo desses nem sempre é bem delimitado e nítido, pois as palavras da língua, com os seus significados, não resultam de um raciocínio homogêneo e consciente sobre o mundo das coisas, mas de uma atividade da inteligência intuitiva, procurando consubstanciar experiências parceladas, sem a visão de um conjunto. Daí o conflito entre o léxico usual e a terminologia científica onde entrou a linha diretriz de um pensamento racional.

Incluímos na mesma égide (lexical) ocorrências com as palavras utilizando recursos de ordem fonológica, morfológica, lexical propriamente dita e semântica.

Das várias maneiras de se dividir o campo da linguística, a lexicologia apresenta uma subdivisão morfológica e outra semântica, tratando não só das palavras, mas também dos seus componentes.

O valor expressivo da palavra, a sua importância como elemento deflagrador de alguma singularidade no texto nos despertou a atenção para caracterizar determinado fenómeno. Sem a sua presença, o texto não se valorizaria, daí a importância de tal vocábulo e não de outro colocado aleatoriamente. Há uma escolha, intencional ou intuitiva.

Partimos da definição mais geral de Semântica, que é o estudo dos significados das palavras, para depois ampliá-lo no sentido das relações entre os significados, da integração das palavras no pensamento, da manipulação expressiva que se obtém por meio de palavras aparentemente banais, do vocabulário do diaadia, visando a efeitos marcantes, como, por exemplo, decodificações, caracterizações, comparações que veiculem um carácter de excepcionalidade, de perplexidade, de sutileza, operando em nível linguístico peculiar se atentarmos que utilizamos o vocabulário comum de uma língua em combinações tais que propiciem linguagem instigante, uma forma renovadora de comunicação, circunscrita, evidentemente, às estruturas que sustentam o sistema da língua. A quantidade e a diversificação dos elementos são manipulados de forma a

que não paire dúvidas na expressão, acostumando o leitor a passar (até incitando-o a que se comporte linguisticamente da mesma maneira) de um nível para outro naturalmente, ocupando todos os espaços. Há uma sutil pressão para que o faça já que tal "combinação das palavras" vem embalada de forma atraente. Percebe-se um jogo em que leitor e autora são cúmplices, instaurando uma nova (des)ordem de sentido.

Carneiro Ribeiro (1955: 293) reflete sobre o poder das palavras:

Os vocábulos substituem-se em seus sentidos, irradiam uns para os outros, encadeiam-se, penetram-se, usurpam os sentidos uns dos outros, auxiliam-se, irmanam-se, fundem-se, às vezes, na variedade de suas significações.

Reagrupando e sintetizando com intenções esclarecedoras, Genouvrier e Peytard (1974: 291) enfatizam que "é preciso explorar sempre as estruturas léxicas, onde toda a palavra se insere e as estruturas semânticas, onde toda a palavra adquire sentido".

A forma, os processos e os recursos estão disponíveis na língua; no caso, estudaremos a estratégia da abordagem fono-morfológica e léxico-semântica de Ana Maria Machado em relação aos nomes próprios.

Ana Maria Machado, limitada pela norma, não hesita em recorrer a quaisquer recursos, caso lhes ofereçam a solução para traduzir vivências e percepções. No tratamento que dispensa ao vocabulário, tende a contradizer e a transformar o que se oponha à necessidade

de coerência entre os fatos expressivos e as sensações desencadeadas. As liberdades estilísticas vêm sempre regidas por sutil "consciência linguística", que lhe assegura as condições de "transgredir" para atingir os fins sem desequilibrar as leis internas e imanentes do sistema.

Para que o leitor compartilhe sua atitude "ativa" em relação ao uso comum, é necessária também viva imaginação. Segundo Vossler (1957: 174)

[...] solo el artista de intensa fantasía es capaz de crear la expresión que traduzca, sin falsearla, la originalidad de su "mención" psíquica. Por eso se emancipa, cuando es preciso, de su comunidad lingüística; pasa por encima o por debajo de las palabras, mediante notas, melodías, ritmos, colores, líneas, imágenes, gestos, danzas, etc.

Ana Maria Machado liberta-se das formas linguísticas consolidadas ou lhes dá tratamento diferencial e peculiar, (re)criando-as na sua "fala". O valor expressivo e o seu profundo sentido se incorporam naturalmente à "língua" coloquial utilizada nos livros.

Stephen Ullmann, em *Semântica* (1964: 148), apresenta reflexões interessantes e minuciosas sobre nomes próprios. Baseamo-nos em algumas de suas reflexões.

A posse de um nome é, e tem sido desde tempos imemoriais, privilégio do ser humano. "Ninguém, de baixa ou alta condição, fica sem nome, uma vez que veio ao mundo", lemos na Odisseia. Os nomes desempenham nas relações humanas um papel importante; frequentemente

dotados de poderes mágicos, rodeados de complicadas superstições e tabus.

O conceito do nome próprio está profundamente arraigado na tradição e, na vida diária, não temos dificuldade em reconhecer tais nomes e em distingui-los dos comuns, escrevendo-os com maiúscula; no entanto, nem sempre é fácil estabelecer os fundamentos sobre os quais se baseia a distinção. Há alguns critérios propostos para a definição de um nome próprio. Citamos, mas sem aprofundá-los: 1) unicidade, 2) identificação, 3) designação contra conotação, 4) som distintivo, 5) critérios gramaticais.

Muitos filósofos linguistas consideram os nomes próprios como marcas de identificação. Por oposição aos substantivos comuns, cuja função é incluir espécimes particulares sob um conceito genérico – um nome próprio serve só para identificar uma pessoa ou objeto, singularizando-os de entre as entidades semelhantes. Uma comparação usada frequentemente é a de um "rótulo" fixado numa pessoa ou numa coisa para identificá-la, diferenciando-a de elementos similares. Esta analogia, apesar de sua aparência moderna, é muito antiga, pois rótulos contendo nomes próprios já eram encontrados em inscrições e papiros egípcios.

Para Ullmann, dos cinco critérios acima mencionados, o segundo é o mais útil. Os restantes ou são de alcance limitado ou implícitos na função identificadora dos nomes.

A diferença essencial entre os substantivos comuns e os nomes próprios reside na sua função: enquanto os primeiros são unidades significativas, os segundos são simples marcas de identificação.

Embora seja fácil distinguir os nomes próprios dos substantivos comuns, a demarcação entre as duas categorias não é decisiva, como, por exemplo, nomes de lugares que, na origem, são substantivos comuns, apelidos, nomes de pessoas.

O processo inverso pelo qual o nome próprio se transforma em substantivo comum também é bastante frequente. As mudanças são conhecidas e dispensam uma análise detalhada. Em termos gerais, enquadram-se em dois grupos. Alguns são "metafóricos", baseados em qualquer tipo de semelhança ou aspecto comum. É o fator em jogo quando uma pessoa ou um lugar dá o seu nome a uma classe inteira de pessoas ou lugares semelhantes. O segundo grupo é "metonímico", baseado em qualquer relação, menos a semelhança: a que há entre o inventor e a invenção, entre o produto e o lugar de origem, por exemplo. A transparência do substantivo comum dependerá do maior ou menor grau de conhecimento do nome próprio. A derivação de um substantivo comum a partir de um nome próprio também se obscurece por diferenças fonéticas.

Semanticamente, a transformação de um nome próprio em palavra vulgar envolve uma considerável ampliação do seu alcance. Quando um substantivo comum se transforma em nome próprio, a mudança pode ser

acompanhada por uma restrição no seu alcance, mas há certamente uma restrição quando um substantivo comum se transforma em nome de lugar, mas como nomes próprios designarão apenas um lugar ou, quando muito, um pequeno número de lugares homônimos. Em todos esses processos, a ampliação ou restrição que ocorre é de importância secundária; o ponto principal é que uma marca de identificação se tornou em símbolo significativo ou vice-versa.

Ana Maria Machado, em *Recado do Nome, Uma leitura de Guimarães Rosa à Luz do Nome de Seus Personagens* (1976), apresenta no primeiro capítulo a seguinte questão: "Nome Próprio: Índice ou Signo?" em que vários autores se posicionam. Transcrevemos alguns trechos merecedores de atenção especial.

As abordagens tradicionais da questão geralmente negaram ao *Nome* todo e qualquer caráter significativo. Aristóteles, assinalando o aspecto convencional e arbitrário do nome em geral, observa particularmente que, no caso do nome próprio, as partes dotadas de um significado originário o perdem para constituir o Nome. Pierce vê o nome próprio apenas como índice. John Stuart Mill, negando no nome próprio a possibilidade de existência de conotação, conclui que ele é desprovido de significado. Bertrand Russel vê no Nome o modelo lógico do pronome demonstrativo cuja função não seria significar, mas apenas mostrar, indicar. Para Gardiner, os nomes próprios são marcas de identificação reconhecíveis, não pelo intelecto, mas pela sensibilidade, simples sonoridades distintas, de

caráter não significante. Só a partir de Lévi-Strauss é que vamos encontrar uma interpretação diametralmente oposta, reconhecendo no nome próprio uma significação e mesmo um papel de operador de classificação. Para ele, "os nomes próprios são parte integrante dos sistemas tratados por nós como códigos: meios de fixar significações, transpondo-as em termos de outras significações" (1954: 228).

O Nome não é índice, mas signo e elemento classificatório. Não nos deixemos enganar pela expressão nome próprio. Próprio por quê? Propriedade de seu portador? Por um lado, se o Nome é uma marca de individualização, de identificação do indivíduo *que é nomeado*, marca também sua pertinência a uma classe predeterminada (família, classe social, clã, meio cultural, nacionalidade, etc..), sua inclusão em um grupo. O nome próprio é a marca linguística pela qual o grupo toma posse do indivíduo, e esse fenômeno é geralmente assinalado por ritos, cerimônias de aquisição ou mudança de Nome. A denominação é também a dominação do indivíduo nomeado pelo grupo.

O Nome marca também um aspecto da subjetividade ou da posição social daquele que nomeia, significado pelo Nome que escolhe, portanto, o Nome é sempre significativo. E sempre uma forma de classificação.

Além disso, não é próprio por ser somente uma propriedade de seu portador, mas porque lhe é apropriado. Duplamente apropriado: marca de uma apropriação pelo

outro, e escolhido segundo certa adequação àquele nomeado, para exprimir aquilo que lhe é próprio enquanto indivíduo, aquilo que não é comum a toda a espécie. E, com essa operação, volta-se à classificação. Significação e classificação estão sempre estreitamente ligadas no nome próprio.

Uma corrente afirma que, em uma sociedade como a nossa, o nome indica o indivíduo, e os apelidos e alcunhas o significam.

Há os que acreditam que quando um autor confere um nome a um personagem, já tem uma ideia do papel que lhe destina, mesmo que, em certos casos, o nome aja sobre o personagem, até modificando-o. É lícito supor que, em grande parte dos casos, o nome do personagem é anterior ao texto.

Vejamos, então, como o nome próprio se manifesta na obra de Ana Maria Machado, com os recursos linguísticos utilizados.

a- Substantivos comuns com letras maiúsculas

- o substantivo comum possui muita força, como se fosse realmente um nome próprio, um ser "nomeado".

- Aí, hein, seu *Vento*, fabricou uma bela flauta! - cumprimentou Miguel.

- Quem é você?

-- Amigo.

Miguel tentou ver o *Amigo* melhor.

- o substantivo comum representa uma abstração.

...por causa da maldade dos homens... virão os quatro cavaleiros –a *Guerra, a Fome a Peste e a Morte* – ...e haverá chamas e choro, e fogo e sangue...

E a *Doçura* apareceu. As crianças todas rindo. E foi tanta que os monstros se apavoraram...

– o substantivo torna-se marcante, significativo.

Foi por isso que apareceu o *Tirano*. Ou *Déspota*. Ou *Ditador*, tem muitos nomes.

O *Antílope* concordou, a *Tartaruga* concordou, a *Gazela* concordou, o *Coelho* concordou, a *Girafa* concordou, o *Javali* concordou, e assim por diante.

– as expressões constituídas de substantivos comuns "personalizam-se".

Combate contra quem? Contra o *Gigante Aterrador*, é claro. O *Cavaleiro Negro* era especialista em *Gigantes Aterradores*.

Era preciso ajudar o *Dragão Negro* antes que o *Príncipe Valente* e *Encantador* acabasse com ele.

– os nomes e as expressões constituídas de substantivos comuns são criações semânticas.

Diziam que esse tal bisavô tinha sido um dos melhores músicos lá da *Banda das Nuvens*.

Um dia, um jovem que morava na aldeia ao pé da Montanha Mágica foi atingido por um misterioso encantamento.

– o próprio texto analisa o recurso linguístico ou apenas o apresenta.

O BICHO-PAPÃO no comando...

– Com licença, seu bicho-papão...

(Uma voz que falava assim mesmo como se bicho-papão fosse uma palavra comum).

– Sou fotógrafo de jardim, retratista de praça, desses que o povo chama de lambe-lambe.

Enquanto dizia isso, empurrava o Lambe-Lambe para seu lugar junto da máquina.

b– Nomes próprios inusitados

São lidos ao contrário, revelando nomes próprios conhecidos ou outros substantivos com valor especial.

– De onde você vem?

– De *Osseva*– responderá Leafar.

– Meu nome é *Aziul*– responderá ela.

– Azul? É uma cor bonita – eu vou achar que não terei entendido direito.

– Não é azul. É *Aziul* mesmo – corrigirá ela, sempre decidida.

c– Apelidos

– a partir de certas características do nomeado.

– E qual é o seu nome?

–Tipiti

–*Tipiti?* - estranhou Helena. – Lá onde eu moro, *Tipiti* não é nome de gente. É nome do coisa. De um cesto comprido que tem na casa de farinha.

– Mas o que é que acontece com o tipiti?

– Ele vai esticando. Ficando cada vez mais fininho e comprido.

– Pois é isso mesmo. Antes eu era menor e mais gorduchinho. De uns tempos para cá, dei para crescer e ficar comprido e magrelo. Aí começaram a me chamar de *Tipiti*. E eu achei engraçado. Meu nome mesmo, de verdade, é Jorge. Mas Jorge tem

muito por aí e *Tipiti* sou só eu. Quer dizer, *Tipiti* gente.

Nunca que o *Lombriga* ia defender essa. Nem que ele fosse de borracha.

– a partir de transformações (reduções, abreviações) no nome próprio.

Bino era menino. *Bino* era Benedito. *Bino* era filho de pescador.

– Vocês já viram como está cheinho de goiaba no quintal da Dona *Nieta*?

– a partir de combinações com partes de palavras.

– Minha *Bisa Vó*... Minha *Bisa Beatriz*...

– Acho que deve ter sido meio por aí que comecei a pensar nela como minha *Bisa Bia*.

–Se eu ficasse só vendo vocês, quietinha, não tinha perigo nenhum. Mas se eu falasse – como acabei falando, corria o risco de que você me ouvisse, *Bisa Bel*.

– Qual é seu nome?

–*Beta*. Sou sua bisneta.

– Tem que ter – confirmou *Neta Beta*. – E, pelo jeito, a gente vai discutir um bocado.

d– Criações vocabulares de nomes próprios

– a partir de características do nomeado, levando em conta também a camada fônica.

– Esse aí é meu irmão, o *Prucutu*. Está dormindo, acidentado. É muito desastrado, vive sempre machucado. Toda hora, já se sabe: pru-cu-tu. É *Prucutu* levando tombo, rolando escada, caindo de cambalhada, levando trambolhão, se esparramando no chão...

...um boneco igualzinho a Prequeté, mas com luz azul, galopando em seu cavalinho de pau: procotó-procotó... Nem se espantou quando Prequeté mostrou:

– Esse é meu outro irmão, *Procotó*.

– a partir de sensações.

Mas não sabia se ia ser menino ou menina. Então, inventou um nome que servia para qualquer um. Servia mesmo para qualquer coisa. Era *Cusfosfós*. Nome gostoso de dizer, dava uma espécie de cosquinha dentro da boca.

e– Nomes próprios designativos de coisas

Criados a partir de certas qualidades ou características do referente.

Viação Rapidinha

Shampoo Cuca Fresca

f– Nomes próprios originários de jogos de palavras

Mas como ele sempre vinha com calma, sem pressa, e Lucas queria que ele andasse mais rápido, reclamava.

– Tá lento, tá lento...

O amigo achava graça e continuava. Devagar e sempre. Um dia, achou graça no nome e corrigiu

– Tá lento, não. Tá manco.

E Lucas ficou sem saber o que era. Talvez o amigo estivesse explicando que andava devagar porque não ia lá muito bem das pernas, mancava ou tinha pouca firmeza. Ou era porque gostava de usar tamanco ou chinelo. Talvez o amigo estivesse brincando com ele, Lucas, que às vezes bem que se sentia manco, com esse negócio de viver pisando com um pé no mundo lá de fora e outro no lá de dentro. Ou então, também

podia ser que o garoto estivesse explicando que o nome dele não era *Talento*, era *Tamanco*. De qualquer jeito, Lucas acabou passando a chamar o amigo de Tatá.

g- Nomes próprios analógicos

Formados a partir de analogias com nomes tradicionalmente conhecidas.

...,como nas histórias do Rei Artur e seu Cavaleiro.
Alguém lembrou que um cavaleiro devia escolher um nome especial, como *O Cavaleiro do Lago* ou *O Cavaleiro da Rosa*, algo assim.
Os dois queriam ser *O Cavaleiro da Rosa*, por causa da flor de Colombina, mas Paloma não deixou.
Pedro acabou decidindo ser *O Cavaleiro do Jasmim*, na certa por causa do perfume das noites de luar e da cor branca,
Arlindo queria todas as cores e todas as flores, como sempre, e acabou sendo *O Cavaleiro do Jardim*.

h- Nomes próprios rimados

A rima ocorre ao serem usadas palavras com características do nomeado e com idêntico segmento fônico final.

- Estava querendo saber de que cor é sua ferrugem.
Raul se assustou de novo. Essa menina sabia algumas coisas que não queria dizer. Ele não deu o braço a torcer:
- Por que você está perguntando?
- Para saber, né. Quando eu tive, a minha era amarela. *Estela* da ferrugem amarela. Minha amiga contou que a dela era pretinha. *Marieta* da ferrugem preta. E a sua?
- Azul — disse ele - *Raul* da ferrugem azul.

i- Nomes próprios que possibilitam jogos de palavras com palavras estrangeiras

...,enganando todos os guardas e vigias lá do tal seu rei King.

A essa altura, Okram dará uma risada:

– Você sempre confunde... Já lhe disse que King não é o nome do rei.. .

– Sei, é sobrenome...

– Nada disso – explicará Okram. – King já quer dizer rei, só que numa língua antiga. Não é sobrenome. Só vem depois do nome do reino porque antigamente, nessa nossa língua, se dizia assim. Harley King quer dizer O Rei de Harley...

Depois de refletir um segundo, perceberei:

– Ah, sim,... Harlem... Estou reconhecendo toda essa animação, esse gosto pelas cores, pelas brincadeiras, pelos ritmos alegres... Começo a concluir que o seu Harley King deve ser a nova máscara de meu velho conhecido de outros tempos, o *Arlequin*...

j– Nomes próprios usados como comuns

– Vamos logo juntar os *prequetés* pra conversar isso.

– Quando eu crescer mais será que dá para a gente ir em alguma *áfrica*?

l– Nomes próprios e suas representações por meio de siglas

– É a *B.A.I.S.*, *Brigada Arlequina Internacional de Socorro*, um serviço especial que os coloridos criaram,...

– Ah..., entendi. - É *BAZ*, *B. A . Z.*, *Batalhão Antizigzag*,

...

m– Nomes próprios formados por meio de falsa composição

São substantivos comuns que utilizam uma espécie de composição "artificial" que se vale do hífen para dar unidade aos elementos justapostos.

– É... – explicou Cristina. – Não é bem do escuro. É de Monstro, Assombração, essas coisas da escuridão...

– *Velho-Que-vem-Com-Um-Saco*, Bruxa, Dragão.. – completou Lena.

Beto acrescentou.

– Gigante – que – Come – Criança, Ladrão. . .

n– Nomes próprios formados por composição

São nomes próprios em que o primeiro elemento é o determinado e o segundo determinante.

Conversa vai, conversa vem, acabei descobrindo que, depois do baile, como *Paloma-Colombina* não resolvia a quem daria seu coração, *Arlindo-Arlequim* e *Pedro-Pirro* resolveram lutar num duelo...

Há também uma formação por composição em que o primeiro elemento é substantivo comum/determinado e o segundo nome próprio/determinante.

Depois de muito tempo, quando a *nuvem-Miguel* já estava até cochilando naquele passeio macio,...

o– Nomes próprios escolhidos a partir de características dos nomeados

– Quer dizer que o senhor leva tudo muito a sério, não é? Com o senhor é tudo ali no pé da letra?

– Exatamente. A menina percebeu bem o que ocorre mas não pense que é por isso que meu nome é *Pé da Letra*.

– E por que é então? Por que o senhor faz gol de letra?

– Porque meu pé é de letra. Veja só. Eu sou todo de palha, menos no pé. É que um dia passou um carro pela estrada e jogaram um jornal pela janela. O vento trouxe o jornal até aqui perto. Quando o lavrador chegou, não gostou de ver a roça suja de papel e apertou o jornal para dentro da minha bota, que tinha ficado mesmo muito vazia. E eu fiquei sendo *Pé da Letra*.

p– Nomes próprios de outras histórias célebres inseridas no contexto

...como três carinhas da plateia acompanhavam sobressaltadas as hesitações do coração da *Rainha Guinevera* entre a coragem tranquila e forte do *Rei Artur* e a paixão valente e sonhadora de *Sir Lancelot do Lago*.

Lembrava muito bem que, nos livros de Monteiro Lobato, às vezes o *Visconde de Sabugosa* caía atrás da estante e embolorava.

q– Nomes próprios com etimologias indígenas ou africanas

E escolheram o homem para ser juiz mais exatamente um *Curumim*, filhote de homem.

Eu sei é que tinha um *Zumbi* que era o rei e veio para o lado de cá, preso, cativo.

r – Nomes próprios formados por processos variados

– sufixação

Venham ver e ouvir as maravilhas do conjunto. "*Os Viajeiros*"!

– flexão

Mandingas da Ilha *Quilomba*..

– abreviação

De um lado veio *Lolô*, uma locomotiva que era um amor.

– semelhança sonora

Se eu me chamo Prequeté, todo mundo deve também me chamar de *Prequeté*...

– Ah, sim... E o que é que você faz, *Diprequeté* ?

– Meu nome é *Prequeté*– corrigiu ele.

– E você não acabou de dizer que eu podia chamar *Diprequeté* ? Pois estou chamando. *Diprequeté*, que é que você faz ?

Os exemplos selecionados mostram as várias possibilidades de uso expressivo dos nomes próprios a partir dos recursos linguísticos manipulados com conhecimento e criatividade por Ana Maria Machado.

Referências

BARRETO, Mario. (1954). *Através do dicionário e da gramática*. Organização Simões. São Paulo.

CÂMARA Jr, Joaquim Mattoso. (1978). *Contribuição à estilística portuguesa*. 3 ed. revista, RJ, Ao Livro Técnico S/A,

_____. (1964). *Dicionário de filologia e gramática*. 2 ed. refundida RJ, J. Ozon, Editor,

CUNHA, Celso Ferreira da. (1977). *Gramática da língua portuguesa*. 4 ed. RJ, MEC/FENAME.

DARMESTER, Arsene. (1945). *La vie des mots étudiée dans leurs significations*, Paris.

GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. (1974). *Linguística e ensino do português*. Coimbra, Livraria Almedina.

LÉVI-STRAUSS, Claude. (1962). *La Pensée Sauvage*. Paris.

MACHADO, Ana Maria. (1984). *Alguns medos e seus segredos*. 2 ed. RJ, Editora Nova Fronteira.

_____. (1984). *De olho nas penas*. 6 ed. RJ, Salamandra.

_____. (1984). *Mandingas da ilha Quilombo*. RJ, Salamandra.

_____. (1985). *Quem perde ganha*. RJ, Editora Nova Fronteira.

_____. (1985). *Bento-que-bento-é-o-frade*. 2 ed. RJ, Editora Record.

_____. (1985). *Do outro lado tem segredos*. 2 ed. RJ, Editora Nova Fronteira.

_____. (1985). *Bem do seu tamanho*. 7 ed. Editora Brasil América.

_____. (1985). *Bisa Bia Bisa Bel*. 10 ed. RJ, Salamandra.

_____. (1986). *O elfo e a sereia*. 2 ed. SP, Melhoramentos.

_____. (1986). *Menina bonita do laço de fita*. SP, Melhoramentos.

_____. (1986). *O canto da praça*. RJ, Salamandra.

_____. (1976). *Recado do nome*. (Leitura de Guimarães Rosa à Luz, do nome de seus Personagens), RJ, Imago Editora Ltda.

_____. (1979). *Raul da ferrugem azul*. 13 ed. RJ, Salamandra.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. (1990). Recursos linguístico-expressivos da literatura infanto-juvenil de Ana Maria Machado. Tese de Doutorado: UFRJ.

RIBEIRO, Ernesto Carneiro. (1955). *Serões gramaticais*. 6ª ed. Salvador. Livraria Progresso Editora.

Darcilia Simões e Claudio Artur O Rei (Orgs.)

SAUSSURE, Ferdinand. (1975). Curso de linguística geral. 7ª edição. São Paulo. Editora Cultrix.

ULLMANN, Stephen. (1964). *Semântica*. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VOSSLER, Karl. (1957). *Filosofía del lenguaje*. 3 ed. Buenos Aires. Losada.

PORTUGUÊS EM SALA DE AULA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Edila Vianna da Silva
Gabriela Barreto de Oliveira

3. Variação linguística e ensino

É do conhecimento geral que a educação linguística nas escolas brasileiras experimenta, na atualidade, uma crise incontestável. Na verdade, essa é uma extensão dos problemas de interpretação que marcam as relações entre linguagem e sociedade. Esta clama por uma educação linguística de qualidade, tema que deflagra as diferenças de abordagem.

Os linguistas e inúmeros professores julgam que a finalidade do ensino de língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa; as propostas oficiais de ensino de língua refletem, em geral, outras visões do ensino, e a maioria da sociedade parece ter outras crenças no que concerne ao conteúdo a ser ensinado – apenas o português padrão – e mesmo aos métodos de ensino da língua materna.

A atitude da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro em cujo Currículo Mínimo sugere-se a abordagem da *variação linguística* apenas no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, enquanto os PCN (1997/1998) estabelecem que o trabalho com a *variação* deve ser feito durante todo o ensino

fundamental – tanto no primeiro quanto no segundo segmentos, comprova o que se afirma no parágrafo anterior.

Essa orientação curricular e o conhecimento do fracasso do trabalho com a leitura e produção textual em língua portuguesa, em grande parte dos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio de Janeiro, motivou o levantamento de questões que envolvem a relação entre o ensino de português e a variação a variação linguística (VL) que se manifesta em qualquer idioma. Indaga-se então: 1) a VL tem sido contemplada nas aulas de língua portuguesa? De que forma o assunto vem sendo abordado? Os professores possuem material didático suficiente para trabalhar a variação em sala de aula? Haverá diferença de atitudes em relação à VL entre os professores da cidade do Rio de Janeiro (Capital do Estado do Rio de Janeiro) e de municípios do interior?

4. Metodologia da pesquisa

Estas importantes questões foram levadas a professores de escolas da cidade do Rio de Janeiro e de dois municípios do interior (Quissamã e Macaé) no Norte do RJ, com o intuito de avaliar o conhecimento dos docentes sobre a VL e suas atitudes em relação à variação no trabalho em sala de aula.

Não se pretendeu apenas investigar o tratamento dado à VL no ensino de português como língua materna nos locais observados, mas também estimular a reflexão sobre as consequências negativas de atitudes discriminatórias para o desenvolvimento linguístico do aluno.

O trabalho que aqui se apresenta tem, portanto, natureza sociolinguística e constitui uma contribuição para os que se debruçam sobre as questões pedagógicas do ensino da língua.

É crença geral que a maioria dos professores, pelo menos os dos grandes centros, está ciente dos avanços dos estudos sociolinguísticos e da necessidade de se desenvolverem trabalhos que ampliem a competência linguística dos alunos, conforme preconizam os PCN. O obstáculo à transferência de seus conhecimentos teóricos à prática em sala de aula consiste — vários trabalhos já fizeram essa constatação — nas dificuldades de ordem metodológica e na falta de apoio de materiais didáticos adequados.

Considerando o problema constatado — dificuldade de operar com a VL na prática pedagógica de língua portuguesa —, organizou-se uma pesquisa descritiva (Moreira e Caleffe, 2008) com base em um conjunto de perguntas dirigidas aos docentes-informantes. Levantaram-se questões quanto aos aspectos de seu trabalho, mais especificamente como exploravam didaticamente em sala de aula conceitos, como, *mudança linguística*, *preconceito linguístico*, noções de certo e errado, entre outros.

5. O questionário

O questionário foi aplicado inicialmente, a trinta docentes de Português, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da rede pública e privada, dos referidos municípios. A análise das respostas dadas possibilitou

delinear um quadro mais fiel da situação, de modo a se estabelecer a relação entre *o que se diz sobre a variação* e *o que se faz*, isto é, a qualidade do trabalho desenvolvido na prática docente, que não pode deixar de refletir as considerações sobre a VL.

Embora um questionário com questões fechadas torne mais simples a tarefa de análise do pesquisador, porque a resposta fica restrita aos limites de sua formulação, nesta pesquisa optou-se por questões abertas, para que não se induzissem as respostas dos participantes. .

O questionário foi composto por dez perguntas, cada uma delas com uma finalidade específica.

As questões 1 e 2 objetivam, respectivamente, a identificação do professor e da escola. Com a terceira pergunta — “Há quanto tempo ministra aula de língua portuguesa?” — buscou-se averiguar se o tempo de trabalho no magistério tem algum reflexo na forma como o professor considera o trabalho com a VL.

A questão 4 introduz o tema da variação com a pergunta — “O que você pensa do ensino da variação linguística em sala de aula?”, — visando analisar a visão inicial do professor sobre o tema.

A quinta pergunta é dupla — “Você encontra informações sobre a variação linguística nos livros didáticos que utiliza? Acha suficiente o que encontra?” — e busca informações sobre os materiais utilizados pelos professores.

A sexta questão (também dupla) tem por objetivo averiguar o uso desse material em sala de aula: “Como aborda tais questões em sala? Utiliza outros materiais?”.

Com a questão 7 — “Em que anos de escolaridade costuma trabalhar o conteúdo *variação linguística*?” — pretende-se analisar se a VL está presente simplesmente como um conteúdo do programa, (como *classes de palavras*, por exemplo, ou outro qualquer), comentado apenas em alguns bimestres de determinadas séries, ou se percorre todos os anos de escolaridade.

A oitava pergunta se desdobra — “Você acha que com o ensino da variação linguística em sala os alunos podem deixar de utilizar a norma padrão da língua? Por quê?” — e objetiva verificar se há algum preconceito por parte do docente quanto ao ensino da VL.

Com a dupla questão 9 — “Como os alunos reagem a tal conteúdo? Apresentam dificuldades, preconceito com outros tipos de variação etc.?” — pretende-se verificar a receptividade do aluno quanto ao ensino da VL.

A décima e última pergunta consiste num espaço para que o professor, caso queira, registre seu trabalho com VL: “Há algum trabalho ou atividade sobre esse assunto que gostaria de destacar?”

Inicialmente, pretendia-se que os informantes da pesquisa fossem apenas professores da rede Municipal de

Educação de Quissamã²⁵, entretanto, pela dificuldade encontrada para que os 18 professores da rede respondessem às perguntas, foi preciso incluir docentes de outras instituições da rede municipal de Macaé, município próximo. Posteriormente, incluíram-se professores da rede particular da cidade do Rio de Janeiro — selecionados de forma aleatória e contatados por e-mail —, de modo que se totalizou um universo de cinquenta professores. A inclusão de docentes de outras redes, embora não estivesse prevista no projeto original, enriqueceu a pesquisa, pois foi possível traçar um perfil mais abrangente do trabalho dos professores de língua portuguesa.

6. Resultados da análise

Com as respostas à 2.^a questão, pretendia-se traçar um perfil de professores para a rede pública e outro para a particular. Mas foi constatado que muitos professores desta rede também trabalhavam na rede pública, razão pela qual não foram traçados perfis distintos.

As respostas à questão 3, conforme se observa no gráfico a seguir, demonstram haver grande diversidade no tempo de regência entre os informantes, apesar de se observar a concentração dos docentes entrevistados em duas faixas: os que se encontram entre 1 e 5 anos de magistério (37%) e os que estão há mais de 20 anos em sala (26%). Nesses grupos encontra-se desde uma professora

²⁵ Em Quissamã, há apenas quatro unidades escolares que oferecem segundo segmento do ensino fundamental: o CIEP 456 – Dr. Amílcar Pereira da Silva, a E.M Maria Ilka, a E. M. Nelita e a E.M Delfica.

com apenas 8 meses de sala de aula até um professor com 47 anos de regência.

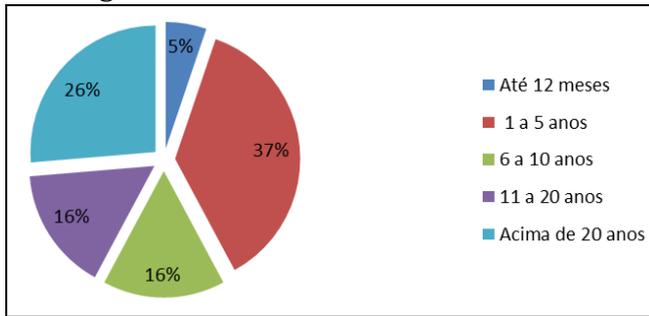


Gráfico 1 - Tempo de regência

Confrontando esse gráfico com as respostas a outras questões, percebe-se, de modo claro, que a professora que tem menos tempo de experiência apresenta uma visão mais abrangente sobre o fenômeno da variação do que o professor mais experiente. O fato demonstra a importância da formação continuada como meio adequado de apropriação desses novos conceitos e de se evitarem equívocos como parece ter ocorrido, por exemplo, em relação ao preceito dos PCN de que “a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (Brasil, 1998: 23). Com essa orientação, tornou-se necessário ensinar aos alunos a noção de *gênero* e acabou por ocorrer – pelo menos em relação aos informantes desta pesquisa – uma certa confusão na forma como esses gêneros estão sendo trabalhados nas aulas de português. É comum verificar uma preocupação em ensinar ao aluno a estrutura formal dos textos, sem a ponderação de que o texto é uma ferramenta para a interação social.

Lajolo (1982: 53) explica que esse comportamento não se deve apenas à resistência à nova concepção de ensino de língua materna que os PCN propõem, mas, principalmente, ao fato de os docentes não estarem preparados para um novo tipo de trabalho com a língua.

Quanto à questão 4, todos os entrevistados responderam considerar importante ou necessário o ensino da VL, e, embora todos tenham justificado sua opinião, grande parte limitou-se a breves respostas, sem argumentos consistentes.

Questão 4 – O que você pensa do ensino da variação linguística em sala de aula?

4) O que você pensa do ensino da variação linguística em sala de aula?

Acho muito importante

Professor 03

4) O que você pensa do ensino da variação linguística em sala de aula?

É de suma importância.

Professor 04

4) O que você pensa do ensino da variação linguística em sala de aula?

É importante o aluno conhecer essa variação.

Professor 10

4) O que você pensa do ensino da variação linguística em sala de aula?

Considero esse ensino necessário.

Professor 11

Alguns até consideraram o tratamento da VL em sala como instrumento para a desconstrução do preconceito linguístico, conforme a resposta do professor 6.

4) O que você pensa do ensino da variação linguística em sala de aula?

Importante para diminuir o preconceito linguístico.

Professor 6

4) O que você pensa do ensino da variação linguística em sala de aula?

O aluno precisa saber que a língua padrão ensinada na escola é a variante de maior prestígio social e que por esse motivo é importante dominá-la. O seu bom uso vai garantir-lhe o exercício pleno da sua cidadania e o seu acesso às camadas mais elevadas da sociedade.

Professor 19

Vale ressaltar ainda que algumas respostas apresentam justificativas que denotam o pouco esclarecimento do professor sobre o assunto, como, por exemplo, a resposta a seguir: “pois nem todos *possui* a mesma cultura”.

4) O que você pensa do ensino da variação linguística em sala de aula?

O aluno precisa entender que há uma mesma cultura para se expressar e escrever, mas deve ter respeito por não todos possuem a mesma cultura.

Professor 01

O fato é compreensível, uma vez que, no Brasil, há alguns anos, a variação linguística não existia como tema de ensino para a maioria dos professores de português, e o principal papel da escola era simplesmente ensinar aos alunos a norma padrão. A maioria das aulas de português se limitava ao ensino da gramática normativa, nas quais o professor exercia a função de corrigir o “português errado”

e ensinar a nomenclatura e a análise gramatical. Essa forma de se trabalhar o português como língua materna parece ainda manter-se parcialmente, apesar do avanço dos estudos sociolinguísticos. Isso foi constatado por Neves (1994) em pesquisa dos tipos de exercícios que os professores mais aplicavam em sala de aula. A autora concluiu, naquela ocasião, que os docentes se concentravam quase que exclusivamente em atividades de reconhecimento das classes gramaticais e das funções sintáticas das palavras nas frases.

Em relação à questão 5, “Você encontra informações sobre a variação linguística nos livros didáticos que utiliza? Acha suficiente o que encontra?”, os professores foram quase unânimes em responder que, embora encontrem informações sobre a VL nos livros didáticos, elas são insuficientes. Alguns também afirmaram que o assunto é trabalhado em algumas séries, mas ignorado em outras.

5) Você encontra informações sobre a variação linguística nos livros didáticos que utiliza? Acha suficiente o que encontra? <i>Sim. Mais ou menos. Mas, dá para gente se virar.</i>

Professor 02

Considerando-se que a maioria dos professores dos grandes centros urbanos trabalha em mais de uma escola, seu tempo é escasso para pesquisar e elaborar materiais didáticos adequados, como registram Cyranca e Arcanjo (2012: 83):

Apesar da adesão da professora à proposta de se construir uma pedagogia da variação linguística

(FARACO, 2008) em suas aulas, verificou-se a existência de entraves importantes de natureza tanto administrativa quanto funcional. [...] A questão funcional foi relativa à superação, pela professora, de suas dificuldades em lidar com essa proposta, dentro de uma prática tradicional que, entre outras limitações, determina o uso do livro didático como guia absoluto. Interessante, e indispensável, um olhar sobre esse instrumento que, apesar de frequentemente limitado, pode constituir fonte de material pedagógico, mesmo que não preparado especialmente para discutir a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004: p. 42)²⁶.

Consequentemente, o livro didático (LD) é o principal suporte do processo de ensino e aprendizagem. Ele deve promover um tratamento mais aprofundado da VL, para que professor e aluno se conscientizem de que estudar o funcionamento da língua é conhecer suas variantes sociais, regionais e situacionais e de que não é necessário ao professor “se virar” (*sic*) para conseguir materiais adequados para trabalhar esse tema em sala de aula.

No que se refere à pergunta 6 — “Como aborda tais questões em sala? Utiliza outros exemplos?” —, a análise dos dados permite concluir que o objetivo principal do ensino da língua — proporcionar ao educando a chamada *competência discursiva* (Brasil, 1998, 27) — não é evidente

²⁶ CYRANKA, Lucia e ARCANJO, Livia Nascimento. (2012) “*Pedagogia da variação linguística na escola: é possível?*”. Associação Brasileira de Linguística. ABRALIN em CENA Mato Grosso: Caderno de programação e resumos: Congresso da Associação Brasileira de Linguística, 10 a 13 de abril de 2012. - Natal: Top Gráfica.

para muitos docentes de língua portuguesa, como se constata nas respostas recorrentes dos professores, entre as quais, destacam-se as seguintes.

6) Como aborda tais questões em sala? Utiliza outros exemplos?

Com textos, através de trabalhos de pesquisa, reescrevi o texto, transcrevendo-o na linguagem padrão.

Professor 03

O professor 2, por exemplo, informa que:

6) Como aborda tais questões em sala? Utiliza outros exemplos?

De maneira bem direta, ressaltando o respeito às falas de cada um, embora tenhamos uma norma padrão. Sim.

Professor 02

No entanto, na resposta à questão 10, o mesmo docente declara:

10) Há algum trabalho ou atividade sobre esse assunto que gostaria de destacar?

Reescrevemos em sala músicas, poemas, textos, colocando-os na norma padrão.

Professor 02

Respostas como as dos professores 02 e 03, que propõem atividades do tipo *reescreva*, *substitua*, na qual o texto escrito em uma variedade não padrão deve ser transcrito na norma padrão, indicam uma visão limitada sobre o modo de abordar o tema da VL em sala de aula. O aluno realiza a atividade de reescritura em sala, mas, possivelmente, em uma situação real de comunicação, poderá encontrar dificuldades em produzir seu próprio

texto. Como afirma Travaglia (2009: 17), o principal objetivo das aulas de língua materna é a aquisição e o desenvolvimento da competência discursiva, isto é, a capacidade de o usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação, o que dificilmente ocorre com as atividades sugeridas por esses professores e por alguns livros didáticos.

Esse tipo de atividade acaba por reforçar a ideia de que existe uma só variedade de português, um “português correto”, e as outras variedades são apenas uma deturpação dessa variedade. Se não se explicita a situação de comunicação em que o texto será empregado, reduz-se a atividade apenas à reescrita. Conforme afirma Dionísio (Dionísio e Bezerra, 2005: 86): “Se a intenção é incentivar o aluno a reescrever, fazendo a transposição da linguagem informal para a formal, é necessário propiciar uma situação comunicativa em que o emprego da linguagem formal seja exigido”.

A reescritura, sem levar em consideração a situação em que o texto é produzido, contribui para reproduzir uma visão sem fundamentos lógicos, difundida no seio da sociedade em geral, de que a norma padrão é a única boa possibilidade de expressão, o dialeto social ideal, e as outras variedades são, portanto, defeituosas e inadequadas para a comunicação oral ou escrita.

A norma padrão deve, sem dúvida, ser ensinada, mas a expressão veiculada em uma das variedades de menos prestígio não pode ser considerada linguisticamente

inferior. Assim um conhecimento mínimo de Dialetoлогия entre profissionais do ensino, principalmente da área de português, é indispensável, para que tenham uma ideia isenta de preconceito sobre o panorama dialetal brasileiro.

Ainda na análise das respostas à pergunta 6, verificou-se que, conforme os dados apresentados no Gráfico 2, 32% dos professores participantes mencionaram a pesquisa. Como as perguntas não previam a exploração dessa possibilidade, não foi possível averiguar os tipos de pesquisa propostos. Se os professores requerem que os alunos que procurem placas e cartazes nas ruas com variantes não padrão para “consertar os erros”, essa orientação reforçará ainda mais o preconceito linguístico.

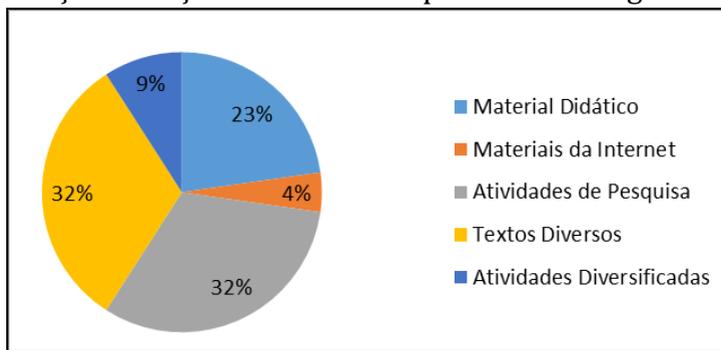


Gráfico 2 - Materiais utilizados no trabalho com a VL

As respostas à questão 7 — “Costuma trabalhar o conteúdo variação linguística em quais anos de escolaridade?” — demonstram que a variação está presente em sala de aula, mas ainda é tratada, por parte dos professores (59%), de forma descontinuada, explorada apenas em alguns bimestres de determinados anos da escolarização.

Apesar de os PCN orientarem, desde 1998, que

“o estudo da variação cumpre papel fundamental, na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa” (MEC, 1998: 82),

conforme se depreende da análise dos questionários, o tema não é tão presente nas aulas de português. Pode-se apontar que uma das causas desse tratamento dado à VL deve-se à própria forma como o assunto é tratado nos currículos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O Currículo Mínimo da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2011) contempla a VL como conteúdo da disciplina Português, mas o trata de forma descontinuada, uma vez que prevê o trabalho com variação apenas no 1º, 2º e 4º bimestres do 6º ano e não o aborda nos demais anos de escolaridade.

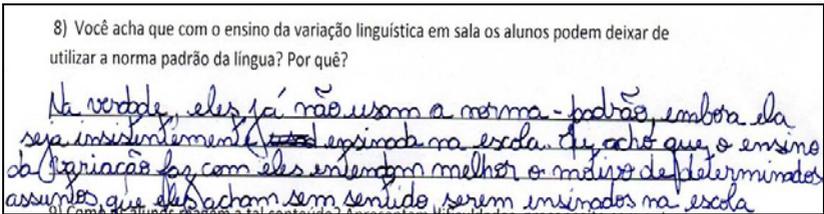
A maioria dos professores julga que a abordagem da VL nos livros é superficial e deficiente, mas, mesmo assim, alguns seguem o roteiro de conteúdos dos LD. Outros, entretanto, compreendem que a questão da VL, devido à sua importância, deva estar presente em todos os anos escolares do ensino fundamental.

No que se refere à dupla indagação da questão 8 — “Você acha que com o ensino da variação linguística em sala os alunos podem deixar de utilizar a norma padrão da língua? Por quê?” — a resposta unânime foi NÃO (100%). Concluímos que isso representa a desmistificação da norma

única e o reconhecimento da legitimidade das variedades praticadas por seus alunos.

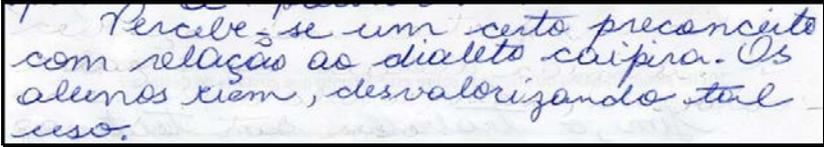
O reconhecimento das variedades bem como a necessidade de se ensinar e aprender a norma padrão devem ser esclarecidos para os alunos com franqueza e sem subterfúgios. Deve-se mostrar aos alunos que a utilização de uma língua para comunicar-se é uma particularidade do ser humano e que o homem moderno apresenta tendência à descrição e normatização da sua língua, por ele considerada um objeto precioso, um importante elemento de sua identificação.

Esse ponto de vista é mencionado no relato de uma professora participante da pesquisa: “acho que o ensino da variação faz com que eles entendam melhor o motivo de determinados assuntos, que eles acham sem sentido, serem ensinados na escola.”



Professor 15

O exame das repostas à pergunta 9 — “Como os alunos reagem a tal conteúdo? Apresentam dificuldades, preconceito com outros tipos de variação, etc.?” — demonstrou que a maioria dos alunos (58%) manifesta preconceito em relação às variantes características de alguns grupos sociais. Observem-se algumas respostas.



Percebe-se um certo preconceito com relação ao dialeto caipira. Os alunos riem, desvalorizando tal uso.

Professor 06

9) Como os alunos reagem a tal conteúdo? Apresentam dificuldades, preconceito com outros tipos de variação, etc.?

Nas vezes em que citei o tema “variação linguística” em sala de aula, a reação dos alunos foi de certa perplexidade, pois a “tradição” normativa, que de certa forma “imperava” os faz acreditar que só há uma forma correta de se falar/escrever que eles não dominam.

Professor 08

Os próprios falantes criam, em geral de forma inconsciente, uma escala de valores em relação às normas de sua língua, o que está diretamente relacionado ao nível socioeconômico dos usuários de cada uma. Por isso é frequente que os alunos criem estigmas em relação às variedades características dos grupos sociais menos favorecidos economicamente. Assim sendo, cabe ao professor propiciar atividades que incentivem a reflexão por parte dos alunos sobre questões tais como: Por que algumas variedades se tornam mais ou menos “engraçadas” dependendo de quem as fala? Por que existe preconceito com o dialeto caipira e com os regionalismos? Qual a razão de as variantes das classes mais pobres serem motivo de escárnio e de deboche?

Embora, como reconhece Labov (2008: 53),

as informações disponibilizadas pelos linguistas em trabalhos sobre dialetos não-padrão, quando acessíveis, são utilizadas de modo não acurado e

estereotipado nos livros didáticos e nos currículos, o que dificulta o trabalho do professor em entender a variedade linguística que seus alunos trazem para a sala,

os relatos demonstram que muitos docentes já trabalham essas questões com os alunos, na tentativa de desconstruir preconceitos, conforme se lê em alguns questionários.

9) Como os alunos reagem a tal conteúdo? Apresentam dificuldades, preconceito com outros tipos de variação, etc.?

Em um primeiro momento, os alunos, geralmente, acham engraçado e debocham das outras variantes, além de, muitas vezes, ainda apresentarem preconceito e ridicularizarem os falantes dessas variantes. Após as informações passadas pelo professor, os alunos costumam

10) Há algum trabalho ou atividade sobre esse assunto que gostaria de destacar? parar ou amenizar

Há um texto no livro didático do Curso. *tais reações.*

Professor 09

9) Como os alunos reagem a tal conteúdo? Apresentam dificuldades, preconceito com outros tipos de variação, etc.?

Qualmente acham engraçado. Alguns têm dificuldades e preconceitos que tentam minimizar.

Professor 15

Quanto à pergunta 10 — “Há algum trabalho ou atividade sobre esse assunto que gostaria de destacar?” — um percentual significativo dos professores (63%) destacou alguma atividade, embora as descrições apresentadas tenham revelado, ainda, uma visão limitada sobre a VL, como nos exemplos abaixo:

10) Há algum trabalho ou atividade sobre esse assunto que gostaria de destacar?

Reescrevemos em sala músicas, poemas, textos, colocando-os na norma padrão.

Professor 02

10) Há algum trabalho ou atividade sobre esse assunto que gostaria de destacar? *para ser um*
taiz reaco
Há um texto no livro didático do Cury, mostrando como se faz um assalto em diferentes estados do Brasil. Esse texto é um bom exemplo de variantes regionais, além de ser divertido, o que agrada aos alunos.

Professor 09

O texto citado pela professora como um bom texto para trabalhar variação, pois é “divertido, o que agrada aos alunos”, na verdade, retrata de forma caricatural o modo como mineiros, nordestinos, gaúchos, cariocas, paulistas falam. O texto, veiculado na internet no ano de 2003, por sua finalidade estritamente humorística, não representa fielmente as variedades linguísticas e por isso não é adequado para o trabalho desse tema em sala de aula. Constata-se assim mais uma vez a visão equivocada do docente e a necessidade de um trabalho mais eficiente em relação à VL na prática pedagógica.

Considerações Finais

Percebe-se que a maioria das atividades com a VL restringe-se à variação regional, especialmente, no nível do léxico. Mattos e Silva (2004: 114) debita essa limitação à falta de material didático adequado para o trabalho em sala de aula, salientando que um professor — mesmo bem embasado teoricamente — enfrenta dificuldades para trabalhar com as variantes, em especial as sintáticas.

Pudemos concluir da análise dos resultados que, apesar de mais de quatro décadas de pesquisas

sociolinguísticas, sua repercussão em sala de aula ainda está longe do que se possa considerar adequado. Grande parte dos professores-informantes, apesar de dizerem que consideram “o trabalho com a variação importante”, não internalizaram os seus conceitos básicos e não conseguem justificar a causa de sua propalada importância. Por outro lado, alguns demonstram preconceito em respeito à diversidade linguística de maneira clara ou velada.

Em face dessa avaliação, insistimos na necessidade de ações pedagógicas que promovam uma educação em língua materna crítica e renovadora. É possível enriquecer o repertório de atividades didáticas de modo que se conscientize o aluno quanto às diferenças de expressão, para que ele comece a monitorar o seu próprio estilo. Dessa forma será possível desconstruir estigmas e garantir respeito às características culturais e psicológicas dos discentes.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (2004) *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.

BRASIL. Ministério da Educação. (1978) *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF.

_____. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF.

DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (2005) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

LABOV, William. (2008) *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola.

LAJOLO, Marisa. (1982) "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escolas: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto. p. 51-62.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (2004) *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. (2008) *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

NEVES, Maria Helena de Moura. (1994) *Gramática na escola*. 3. ed. São Paulo: Contexto.

TRAVAGLIA. Luiz Carlos. (2009) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13 ed. São Paulo: Cortez.

O LIVRO DIDÁTICO E O CORDEL DIDÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO

Morgana Ribeiro dos Santos
Darcilia Simões

Apresentação

Este artigo investiga como a literatura de cordel tem sido considerada nas aulas de Língua Portuguesa no segundo segmento do Ensino Fundamental, que vai do 6º. ao 9º. ano, por meio da análise da coleção de livros didáticos do Projeto Teláris, que estará em circulação de 2014 a 2016. A partir dessa investigação, propõe-se um estudo da categoria de poemas de cordel de natureza didática, suas características e aplicabilidade em sala de aula, a fim de contribuir para sua inserção no livro didático ou sua articulação aos manuais escolares dedicados ao ensino da língua materna.

Representantes do cordel didático neste trabalho, os poemas *Grandes Mestres da Nossa Literatura* (s.d.), de Gil Ribeiro, e *Lições de Gramática em versos de cordel* (2009), de Janduhi Dantas, são apreciados à luz da Estilística Semiótico-funcional e da Semântica. Analisam-se trechos desses dois poemas que se caracterizam pela proposta de ensinar conteúdos relativos à língua portuguesa: Literatura e Gramática.

Discute-se, neste trabalho, a importância linguística, cultural e histórica da literatura de cordel e defende-se sua valorização a partir do espaço escolar. A leitura proposta

para os poemas de Ribeiro e Dantas destaca as características do gênero *poema de cordel*, mais especificamente as características da categoria *cordel didático*, o emprego elaborado dos recursos linguísticos nesses textos e as possibilidades de seu aproveitamento pedagógico, como um facilitador da aprendizagem.

1. O cordel no livro didático de Ensino Fundamental II

A literatura de cordel se originou a partir do diálogo com a cultura europeia, está enraizada nas tradições orais e constitui relevante manifestação da cultura popular brasileira, especialmente, nordestina. Sua configuração como gênero escrito ocorreu no final do Século XIX, no Recife, por iniciativa dos poetas paraibanos Silvino Pirauá de Lima, Francisco das Chagas Batista, João Martins de Athayde e Leandro Gomes de Barros, considerado o Pai do Cordel Brasileiro (Haurélio, 2010: 7).

Segundo o *Dicionário do Folclore Brasileiro*, de Luís da Câmara Cascudo (2002: 332), o nome *cordel* foi aplicado aos folhetos populares pelo fato de terem sido dispostos para o público consumidor pendurados em cordões ou barbantes, nas feiras e demais pontos de venda e divulgação. Neste dicionário, o verbete *literatura de cordel* inicia-se com as seguintes palavras:

Denominação dada em Portugal e difundida no Brasil, referente aos folhetos impressos, compostos em todo o Nordeste e depois divulgados pelo Brasil. Na obra *Cinco Livros do Povo: Introdução ao estudo da novelística no Brasil*, Luís da Câmara Cascudo comenta: “No Brasil diz-se sempre folhetos

referindo-se a estas brochurinhas em versos. Em Portugal dizem ‘literatura de cordel’ porque os livrinhos eram expostos à venda cavalgando sobre um barbante, como ainda acontece em certos pontos do Brasil”. Segundo Veríssimo de Melo, “as raízes da nossa literatura de cordel, narrativa em versos e registro de fatos memoráveis, em folhetos, estão fincadas, sem nenhuma dúvida, em velha tradição portuguesa e ibérica. (Casculo, 2002: 332)

Ao lado das narrativas de amor, aventura, esperteza, justiça, fé, há folhetos que apresentam um valor documental, noticiando e discutindo acontecimentos do dia a dia, crimes, fatos políticos, desigualdades sociais; folhetos biográficos, que se dedicam a homenagear personalidades relevantes; folhetos que descrevem e exaltam a terra natal; folhetos didáticos, comprometidos com a educação e com a transmissão e construção do conhecimento, inclusive o conhecimento linguístico e o literário, objetos do ensino de Língua Portuguesa na escola.

Considera-se, neste trabalho, o livro didático como uma ferramenta pedagógica importante, visto que auxilia o trabalho do professor e serve como material de estudo e pesquisa para os educandos. Rojo e Batista ressaltam que “muitas vezes, o livro didático é o único material de leitura disponível nas casas destes alunos de Ensino Fundamental e, por isso mesmo, são fundamentais para seu processo de letramento” (2003: 16).

Em um estudo sobre os livros didáticos de língua portuguesa para o 3º. e 4º. ciclos oferecidos por autores e editores ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

em 2002, Rojo e Batista constataram que selecionaram-se para integrar os livros textos de qualidade, adequados ao alunado e diversificados quanto à esfera de circulação e ao gênero textual (2003: 15). Todavia os autores observam uma carência de textos representativos das variedades linguísticas regionais e de textos provenientes das tradições orais, privilegiando-se textos que circulam nos centros urbanos e sulistas. Nas palavras de Rojo e Batista:

A diversidade de contextos (regionais e culturais) de origem dos textos e a diversidade e as variedades linguísticas não se encontram tão bem representadas nos textos selecionados, sendo mínima a incidência de textos oriundos da tradição oral (25%). Ou seja, há uma decidida preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita, que circulam em contextos urbanos e sulistas. (Rojo e Batista, 2003: 16)

O Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático 2014, referente aos livros que serão utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental entre 2014 e 2016, estabelece que serão excluídas as coleções de livros que desobedecerem à Constituição da República Federativa do Brasil, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ou à observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. A respeito dos princípios éticos, o Guia afirma que serão excluídos os livros didáticos que, dentre outras inadequações, “veicularem estereótipos e preconceitos de

condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (2013: 9).

O Guia prevê para o ensino de língua materna no segundo segmento do Ensino Fundamental o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita e o investimento na formação do aluno leitor, com apreciação de diversos gêneros textuais, possibilitando a fruição estética da literatura, em especial, das manifestações literárias brasileiras, respeitando-se a variação linguística e a diversidade dialetal, abolidos os preconceitos.

Neste artigo, a fim de verificar o tratamento conferido à literatura de cordel no livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, avalia-se brevemente a coleção *Projeto Teláris: Português*, de Borgatto, Bertin e Marchezi (2012). Observa-se a presença ou a ausência da literatura de cordel nessa coleção e como são abordados os poemas populares dos folhetos nordestinos.

A coleção de Borgatto, Bertin e Marchezi se caracteriza pela variedade de gêneros textuais, pelas ilustrações, pelos textos informativos, incluindo dados biográficos dos autores dos textos apresentados na coleção. No final das unidades dos livros, há indicações de livros, CDs, filmes e páginas virtuais, a fim de enriquecer as leituras dos alunos. Nesta coleção, predominam as tiras, os

poemas e as letras de música, inclusive músicas regionais nordestinas, como *O casamento da rosa*, de Luiz Gonzaga – livro do 6º. ano: 29 –, *Sabiá*, de Luiz Gonzaga e Zé Dantas – livro do 6º. ano: 82 –, *Festa da Natureza*, de Patativa do Assaré e Gereba, gravada por Fagner – livro do 7º. ano: 59 –, *Açum-preto*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira – livro do 7º. ano: 89 –, *Tenho sede*, de Dominginhos – livro do 8º. ano: 138.

O segundo capítulo do livro do 6º. ano, intitulado “Conto popular em verso e conto popular em prosa”, apresenta algumas referências à literatura de cordel. No início do capítulo, as autoras definem os textos de cordel como narrativas em versos dotadas de “frases curtas, ritmo, combinações de sons e muita expressividade”. Segundo as autoras, essas características aproximam essas narrativas da poesia (2012: 44).

As narrativas em versos são exemplificadas por duas estrofes de um poema de cordel do cearense Expedito Sebastião da Silva, tematizando as proezas de Pedro Malasartes, seguido de um quadro explicativo sobre o lendário personagem da literatura popular. A fim de desenvolver a leitura, a interpretação e subsidiar o estudo das variedades linguísticas, apresenta-se, nas páginas 45 e 46, um texto em versos que conta igualmente uma proeza de Pedro Malasartes, da autoria de Pedro Bandeira, escritor dedicado, sobretudo, a obras infanto-juvenis. Após questões de interpretação (2012: 47), mencionam-se as variedades linguísticas regional, de grupos sociais, de idade, de gênero e definem-se as variedades formal “chamada variedade-

padrão, utilizada de acordo com as regras da gramática normativa” e informal “utilizada em roda de amigos, entre familiares e em situações em que a linguagem não precisa seguir regras rígidas da linguagem considerada padrão” (2012: 47-48).

Com base no texto de Bandeira, faz-se um estudo da variedade informal, com ênfase no uso de diminutivos (“comprinha”, “panelinha”, “quentinha”, “caldinho”, “joguinho”), no uso de palavras e expressões próprias da linguagem popular (“safado”, “debochado”, “meu compadre”) e de reduções de palavras (“pra”) (2012: 48-49).

Na seção “Prática de oralidade”, as autoras ressaltam “o ritmo próximo da música e apoiado em rimas das narrativas populares em versos” e salientam a importância do gênero discursivo *literatura de cordel* (grifo das autoras) no contexto cultural nordestino e brasileiro. Em um quadro de destaque, define-se literatura de cordel como “narrativas populares típicas do Nordeste, geralmente impressas em papel-jornal, reunidas em pequenos cadernos e colocadas à venda penduradas em barbante (cordel) nas feiras e nos mercados” (2012: 50).

Nessa seção propõe-se a leitura em voz alta de quatro estrofes de Pedro Bandeira, com atenção ao ritmo e às rimas e a mesma tarefa é proposta em relação a três estrofes do texto *Zé Matraca, o valentão de Palmares*, do cordelista João José da Silva (2012: 50-51). Apresentam-se ainda nesse capítulo contos oriundos de tradições

populares, poemas narrativos, anúncios publicitários e textos de placas de aviso. Interessa a este trabalho destacar a segunda seção de “Prática de oralidade”, na qual se propõe um debate sobre o comportamento trapaceiro de Pedro Malasartes (*op.cit.*: 55) e a seção “Outras linguagens”, onde se abordam as xilogravuras de cordel. Apresenta-se a capa do folheto *Zé Matraca, o valentão de Palmares*, seguida de perguntas sobre a compreensão dos signos verbais e da ilustração e acompanhada de explicações sobre a produção das capas dos folhetos (“feitas de papel barato”, “por gravadores populares”) e suas ilustrações (“simples e de fácil reprodução”, xilogravuras: “gravadas em madeira”) (2012: 56). Na página 58, há fotografias do cordelista e xilogravador J. Borges produzindo suas ilustrações e a imagem de uma ilustração sua pronta: *A moça que virou cobra*.

Na página dedicada a indicar livros, filmes, CDs e sites (2012: 67), sugerem-se leituras de narrativas populares em verso e em prosa, um filme que destaca um personagem caracterizado por contar histórias fantasiosas, um CD com músicas de base narrativa e o acesso ao site da ABLC – Academia Brasileira de Literatura de Cordel. Nas páginas 68 e 69, propõe-se a produção textual de um conto da tradição oral, ficando estabelecido que o aluno escolha se o texto será redigido em prosa ou em verso.

No primeiro capítulo do livro do 7º. ano, intitulado “Poema”, há uma breve referência à poesia de cordel na página 36, ressaltando-se a influência dos cantares portugueses na poesia popular nordestina dos folhetos. A

poesia de cordel é definida em um vocabulário destacado à esquerda como:

Literatura popular, escrita em versos, que narra histórias de heróis, de animais misteriosos, de valentias de personagens reais, fatos acontecidos... É publicada em folhetos impressos, que ficam expostos pendurados em cordéis. Daí seu nome. (Borgatto, Bertin e Marchezi, 2012: 36)

No mesmo capítulo, na seção “Outro texto do mesmo gênero”, ou seja, representando o gênero poema, há disponível para leitura um poema do cordelista e cantador Patativa do Assaré: *A realidade da vida*. O poema ocupa quatro páginas do livro e é seguido de uma breve biografia de Patativa. (2012: 45-48). Encontram-se ainda neste livro estrofes do poema *Aos poetas clássicos*, de Patativa, em um suplemento denominado “Projeto de Leitura”, que vem ao final do livro (2012: 306-307).

Não há referência à literatura de cordel no livro do 8º. ano. No livro do 9º. ano, na página 225, há um trecho de um poema de Patativa do Assaré *Vaca Estrela e Boi Fubá* para exemplificar a concordância (verbal e nominal) diferenciada que caracteriza a linguagem regional.

Não obstante a confusão que se constitui ao classificarem-se os textos de cordel como conto popular em verso, no livro do 6º. ano, e poema, no livro do 7º. ano, e o fato de os poemas de cordel não serem mais bem explorados no que diz respeito aos recursos linguísticos, a coleção de Borgatto, Bertin e Marchezi contribui para a valorização da literatura de cordel e dos poetas cordelistas

nas várias referências que faz aos poemas populares dos folhetos nordestinos e a alguns de seus artistas, acompanhadas de ilustrações e explicações.

A apreciação dos livros didáticos do Projeto Teláris evidencia uma preocupação com o reconhecimento do valor histórico e linguístico da literatura de cordel e comprova a necessidade de adequações para as quais o presente estudo pretende contribuir.

2. O cordel didático

A classificação dos folhetos de cordel proposta por Alves Sobrinho se baseia no conteúdo e no assunto, segundo o autor (2003: 109). Ele organiza os poemas de cordel em 19 categorias:

- 1 – Peleja, Debate, Discussão e Encontro
- 2 – Marcos e Vantagens
- 3 – História de inspiração popular
- 4 – História de inspiração não popular
- 5 – Fabulação
- 6 – Gracejos e Espertezas
- 7 – Religião e Beatismo
- 8 – Profecias
- 9 – Avisos
- 10 – Castigos e Exemplos
- 11 – Política, Sociedade e Ciência
- 12 – Reportagens
- 13 – Heroísmo

14 – Proezas

15 – Miscelânea

16 – Profanação

17 – Depravação

18 – Conselhos

19 – Escândalo e Corrupção (Alves Sobrinho, 2003: 109)

Apesar de as lições geralmente moralizantes se apresentarem em diversas categorias, a classe de folhetos que corresponde ao que neste trabalho denominamos cordel didático é a 11, mais especificamente a subclasse Ciência. Assim é exemplificada e explicada a categoria 11 por Alves Sobrinho:

11 Política, Sociedade e Ciência

Política – Neste assunto, os mais politizados são: A história da reforma agrária e o comunismo no Brasil, de Joaquim Batista de Sena; Verdade nua e crua sobre a política paraibana, O lamento da candidatura do senhor Getúlio Vargas e Mensagem ao povo brasileiro, os três últimos de Manoel Pereira Sobrinho.

Sociedade – Os folhetos mais aproximados deste assunto são: *Casamento de hoje em dia* e *Casamento a prestação*, os dois de Leandro Gomes de Barros; *Tempos modernos*, de Homero do Rego Barros; *O costume dos matutos do tempo de meus avós*, de José Camelo de Melo; *O bom amigo*, de Manoel Camilo dos Santos.

Ciência – *A Cartilha do diabético*, de Manoel Monteiro da Silva, diz assim:

O poeta cordelista

É sempre um artista eclético

Por isso é que nesses versos,
De modo didático e ético,
Vou explicar direitinho
O que é ser diabético. (Alves Sobrinho, 2003: 111 -
112)

O pesquisador cita ainda como exemplo dos folhetos de Ciência *A fera invisível*, de João José da Silva, “feito por encomenda” e “distribuído pelo sertão por iniciativa dos Serviços de Unidades Sanitárias do Ministério da Saúde” (2003: 112). Alves Sobrinho comenta que o folheto “descreve a vida sofrida de uma trapezista que ficou tuberculosa” (2003: 112).

A classificação apresentada por Maxado (1980: 53) estabelece as seguintes categorias para os folhetos de cordel:

Assim, temos folhetos de época ou de ocasião; históricos; didáticos ou educativos; biográficos; de propaganda política ou comercial; de louvor ou homenagem; de safadeza ou putaria; maliciosos ou de cachorrada; cômicos ou de gracejos; de bichos ou infantis; religiosos ou místicos; de profecias ou eras; de filosofia; de conselhos ou de exemplos; de fenômenos ou de casos; maravilhosos ou mágicos; fantásticos ou sobrenaturais; de amor ou de romance amoroso; de bravura ou heróicos; vaquejadas; de presepadas ou dos anti-heróis; de pelejas ou de desafios; de discussão ou de encontros; de lendas ou mitos; pasquim ou de intriga; etc.. (Maxado, 1980: 53)

A terceira categoria citada por Maxado – folhetos didáticos ou educativos – se caracteriza pelo propósito de

educar o povo. Nas palavras do autor, “com o valor da literatura de cordel descoberta e divulgada pelos eruditos e estrangeiros, muitos governantes e empresários a estão usando para auxiliar na educação do povo” (1980: 58). Maxado afirma a existência de folhetos comprometidos com o ensino da agricultura e pecuária, a prevenção de doenças e acidentes, a obediência às leis do trânsito etc.. Como exemplo de cordel didático, o estudioso cita o mesmo folheto mencionado por Alves Sobrinho: *A fera invisível ou o triste fim de uma trapezista que sofria do pulmão*, de João José da Silva.

Percebe-se que os folhetos desenvolvidos a partir de um conteúdo de caráter científico ou educativo assumem nitidamente o escopo de ensinar, instruir seu público. Além disso, há uma relação entre o cordel e o letramento do homem do campo. Viana destaca o cordel como recurso para a alfabetização das populações rurais na primeira metade do Século XX, visto que era “em muitos casos, o único tipo de leitura a que tinham acesso” (2010: 12). Segundo o autor, desde o surgimento dos folhetos impressos, no final do Século XIX, “a Literatura de Cordel tem sido uma poderosa ferramenta de alfabetização e incentivo à leitura junto às populações carentes do Nordeste” (2010: 13).

Selecionaram-se, a fim de sustentar a proposta de empregar o cordel didático em sala de aula, trechos dos poemas *Grandes Mestres da Nossa Literatura* (s.d.), de Gil Ribeiro, e *Lições de Gramática em versos de cordel* (2009),

de Janduhi Dantas, que serão apreciados à luz da Estilística Semiótico-funcional e da Semântica.

3. Fundamentação teórica

A fim de contribuir para a formulação de estratégias pedagógicas que aproveitem os poemas de cordel no ensino da língua portuguesa, observando-se não só seus temas, como também sua riqueza linguística, adota-se, neste trabalho o aporte teórico da Estilística Semiótico-funcional e da Semântica. Investiga-se a construção do sentido a partir do emprego elaborado dos recursos fônicos, morfossintáticos e semânticos nos textos de Gil Ribeiro (s.d.) e Janduhi Dantas (2009).

Estilística é a disciplina que se ocupa do estilo, ou seja, do uso expressivo da linguagem. Martins afirma que a palavra *estilo* tem sido aplicada a “tudo que possa apresentar características particulares, das coisas mais banais e concretas às mais altas criações artísticas” (2000: 1). A origem do termo, segundo a pesquisadora, é latina – *stilus* – designação de “um instrumento pontiagudo usado pelos antigos para escrever sobre tabuinhas enceradas e daí passou a designar a própria escrita e o modo de escrever” (2000: 1).

De acordo com Simões e Rei, o estilo se constitui de “traços que definiriam modelos particulares de realizar algo” (2014: 458). Segundo os autores, nos estudos linguísticos, o estilo “é a maneira de expressar verbalmente as ideias” (2014: 458). Os estilicistas esclarecem ainda

que participam do estilo as marcas que identificam socialmente o sujeito falante:

Fazem parte do estilo, além das marcas pessoais indiscutivelmente inscritas em cada dizer, elementos que identificam o lugar social do sujeito falante, situando-o regionalmente, no grupo social de origem, na profissão ou ofício que exerce etc.. (Simões e Rei, 2014 p. 458)

Embora tenha começado a se delinear no Século XVII, em trabalhos que colocavam em discussão a beleza da literatura, a expressão linguística e os aspectos singulares ou individuais da obra literária, a Estilística se consolidou no início do Século XX, com os estudos de Charles Bally, discípulo de Saussure. Segundo Monteiro, Bally elegeu como escopo dos estudos estilísticos “a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos de linguagem sobre a sensibilidade” (2009: 39).

Simões e Rei observam que “historicamente, restringiu-se a análise estilística às produções artísticas, todavia, é mais do que oportuno estender o foco estilístico a toda e qualquer produção humana” (2014: 449) e esclarecem que “no ensino da língua, é preciso observar as individualidades que se manifestam na produção textual” (2014: 449), decorrentes das “escolhas estratégicas dos signos e de suas combinações” (2014: 449). Os autores defendem que a análise estilística não se circunscreve ao texto artístico, todavia ressaltam que o texto artístico “é o espaço privilegiado da manifestação estilística” (2014: 451).

Mais recentemente, a Estilística tem apresentado um alargamento de suas fronteiras, devido à influência da Semiótica, da Pragmática e da Análise do Discurso. Os novos trabalhos consideram não só o texto literário como objeto de estudo, mas diversas manifestações linguísticas, como letras de música, charges, textos publicitários. Monteiro destaca alguns trabalhos que aplicaram a teoria estilística a textos de gêneros diversos:

Quanto ao direcionamento dos estudos para a análise da expressividade nos mais diversos tipos de mensagem, algo de produtivo já se tem feito. Aqui no Brasil, um bom exemplo é o trabalho de Carvalho e Araújo (1999) sobre as composições musicais de Noel Rosa. Outro é o de Valente (1994), que descreve e interpreta os principais mecanismos ou estratégias para a produção do sentido conotativo nas letras de música popular, nas charges e cartuns, na publicidade, no cinema, nos textos sem geral e, logicamente, nas manifestações poéticas. (Monteiro, 2009: 32)

Diante das diversas correntes da Estilística, neste trabalho, segue-se a orientação da Estilística Funcional, considerando-se a influência dos estudos semióticos. Segundo Simões e Rei, a Estilística Funcional funciona como “um ponto de interseção entre a língua e a literatura, e entre todas as estilísticas” (2014: 446). Adotando-se uma abordagem funcionalista, a língua é entendida como “um instrumento de interação social”, que “existe em virtude de seu uso para o propósito de interação entre seres humanos” (Neves, 2004 p. 53).

Na perspectiva de Rei, autor de *A palavra caetana: estudos estilísticos* (2002) e *A herança estilística das cantigas de amigo na lírica de Chico Buarque* (2007), a língua é concebida do ponto de vista do uso, da *parole* e não da *langue*, que corresponderia ao sistema linguístico na dicotomia estabelecida por Saussure. Segundo o estilicista, “a significação não está previamente no código, é o uso que operacionaliza e recria o valor dos signos. Os jogos de linguagem reenviam-nos para uma lógica do possível não limitada por uma significação *a priori*²⁷” (2002: 42).

Os fenômenos da significação e do sentido são entendidos nos trabalhos de Rei de modo mais abrangente, como algo dinâmico, que é permanentemente atualizado e recriado na interação entre os sujeitos.

Simões e Rei ressaltam a articulação produtiva entre a Estilística e a Semiótica, na perspectiva de “desvendar os motivos das escolhas lexicais e extrair delas a intenção significativa” (2014: 448). Segundo os autores, “a Semiótica trata do processo de semiose (ou geração de sentido) e, aliada à Estilística, consegue subsidiar interpretações mais sustentadas pela cadeia sígnica e menos sujeitas ao impressionismo analítico (2014: 456). Duas questões norteiam as análises sustentadas pela Estilística e pela Semiótica, de acordo com Simões e Rei. A questão correspondente à investigação estilística é “o que isto pode provocar no leitor, enquanto impressão ou sugestão?” e a

²⁷ Grifo do autor.

questão correspondente à investigação semiótica é “por que isto significa o que significa?”(2014: 456).

Ao lado da Estilística Semiótico-funcional, a disciplina que subsidiará este estudo será a Semântica, o “estudo do significado das palavras”, segundo Ullmann (1964: 7). O semanticista afirma que os antigos gregos e latinos já se interessavam pelos problemas do significado, com especial atenção às mudanças de significado decorrentes das mudanças na mentalidade pública (1964: 8).

A consolidação da Semântica, todavia, segundo Ullmann, só ocorreu na primeira metade do Século XIX, sob influência da Filologia Comparada, da Linguística moderna e do movimento romântico na literatura, que consagrou ao significado das palavras um interesse especial (1964: 12). Ullmann esclarece que o nome *Semântica*, delimitando a ciência do significado, é uma contribuição de um estudo de Michel Bréal, publicado em 1883, em uma revista de estudos clássicos (1964: 16).

No Século XX, a Semântica progrediu no estudo das mudanças de significado, influenciada pela Filosofia, Psicologia, Sociologia e História (1964: 18). Outra disciplina que influenciou a Semântica, segundo Ullmann, foi a Estilística, ciência que se ocupa dos valores expressivos e evocativos da linguagem. Nas palavras do autor: “demonstrou-se que todos os grandes problemas da semântica têm implicações estilísticas, e em alguns casos, como por exemplo, no estudo das tonalidades emotivas, as

duas orientações estão inextricavelmente entrelaçadas” (1964: 22).

Marques entende como objeto de estudo da Semântica o significado em um sentido amplo, ou seja, não restrito à palavra. A autora esclarece que “a semântica tem por objeto o estudo do significado (sentido, significação) das formas linguísticas: morfemas, vocábulos, locuções, sentenças, conjunto de sentenças, textos etc., suas categorias e funções na linguagem” (1995: 15).

Em uma análise estilística, focada na forma e no conteúdo dos elementos linguísticos, emergem, segundo Simões e Rei, “valores de natureza semiótica e semântica” (2014: 449). Os estudiosos afirmam que a Semântica “vai cuidar das significações construídas e correntes no universo de um sistema linguístico” enquanto a Semiótica “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” (2014: 449). De acordo com os autores, “para chegar-se ao sentido mais apropriado, é preciso desenvolver-se a habilidade de identificar empregos especiais na superfície do texto. Tais empregos vão-se constituindo em marcas estilísticas” (2014: 450).

Considerando a complexidade das relações semânticas, Ullmann observa que a relação entre o nome e o sentido pode não ocorrer em uma única direção, havendo a possibilidade de vários nomes estarem ligados a um único sentido ou diversos sentidos estarem ligados a um único

nome (1964: 127). Além disso, segundo Ullmann, “as palavras estão também associadas a outras palavras, com as quais têm qualquer coisa em comum, no som, no sentido, ou em ambos ao mesmo tempo” (1964: 128).

Outrossim, a leitura que faremos doravante dos trechos dos poemas *Grandes Mestres da Nossa Literatura*, de Gil Ribeiro (s.d.) e *Lições de gramática em versos de cordel*, de Janduhi Dantas (2009) será orientada pela observação do emprego elaborado dos recursos linguísticos e dos decorrentes efeitos de sentido. Investiga-se como os textos significam o que significam na interação entre autor e leitor/ouvinte.

4. Análise do córpus

Pela razão de serem os poemas de cordel extensos, propõe-se o estudo de oito estrofes de cada poema selecionado para compor o córpus deste trabalho. Cabe reiterar que a seleção dos poemas de Gil Ribeiro (s.d.) e Janduhi Dantas (2009) considerou, sobretudo, os temas relativos ao ensino da Língua Portuguesa: Literatura e Gramática, além da proposta didática dos cordéis em foco, evidenciada não só pelo conteúdo dos textos, como também pelo fato de os autores atuarem como professores de língua materna.

O primeiro poema a ser apreciado é *Grandes Mestres da Nossa Literatura*, do poeta potiguar Gil Ribeiro (s.d.):

Mundo mundo vasto mundo,
Mais vasto é meu coração
Se eu me chamasse Raimundo

Não seria solução...
Assim disse modernista
Poeta e jornalista
Que mais me chama atenção.

Carlos Drummond de Andrade
É mineiro de Itabira
Grande amigo de Bandeira
Quem quiser veja e confira
Maior dupla na cultura
Em nossa literatura
Seu espaço ninguém tira.

Outro escritor mineiro
É nosso amigo Ziraldo
Seu nome é uma mistura
De Zizinha com Geraldo
O Menino Maluquinho
Ele escreveu com jeitinho
Do mineiro humorado.

Sua mãe era Zizinha
E seu pai era Geraldo
Portanto, a combinação
Surge esse nome honrado
O seu livro infantil
Merece uma nota mil
Além de ser premiado.

“Toda vez que um justo grita
Um carrasco vem calar
Quem não presta fica vivo
Quem é bom manda matar”
Esse trecho é de Cecília
Uma escritora que brilha

Em todo e qualquer lugar

A autora defendeu
Nossa língua portuguesa
Sua obra é recheada
De detalhes e beleza
Se na língua crescer queres
Leia Cecília Meireles
Que tu cresces com certeza.

Outro nobre escritor
Modernista brasileiro
Da terra maravilhosa
Cidade Rio de Janeiro
É Vinícius de Moraes
Artista que sempre faz
Sucesso no mundo inteiro.

Escreveu com Tom Jobim
Garota de Ipanema
Seu sucesso na história
Foi mais do que um poema
Pois, Vinícius e Tom Jobim
Deixaram exemplos pra mim
De arte que vale a pena.

(Ribeiro, s. d. 28-30)

A opção por apresentar conteúdos de natureza instrucional no gênero textual poema de cordel significa um resgate da memória popular, significa unir a própria voz à voz de uma tradição. Ou seja, os conteúdos são apresentados de uma maneira familiar e atrativa, que difere do modelo dos manuais escolares, às vezes esvaziados de

sentido pela rotina. Apresentar determinados conteúdos em cordel consiste em ressignificá-los.

O poema de Gil Ribeiro é organizado em setilhas ou sétimas, com versos de sete sílabas poéticas ou redondilha maior. O poeta rima o segundo verso com o quarto e o sétimo, e o quinto verso com o sexto. Segundo Silva, “as setilhas são uma modalidade relativamente recente” e prova disso “está na ausência quase completa delas na grande produção de Leandro Gomes de Barros”, considerado o Pai do Cordel Brasileiro (2011: 26). O pesquisador afirma ainda que, para alguns estudiosos do cordel, as setilhas foram criadas pelo poeta José Galdino da Silva Duda, 1866-1931. Todavia, “o autor mais rico nessas composições, talvez por se tratar do maior humorista da literatura de cordel, foi José Pacheco da Rocha, 1890-1954”, autor de *A chegada de Lampião no inferno* (2011: 26-27).

As estrofes apresentam e exaltam autores da Literatura brasileira e suas obras, com dados biográficos, citações e expressões de louvor aos mestres da escrita artística. Embora a Literatura seja disciplina do currículo do Ensino Médio, vale ressaltar que, no Ensino Fundamental, o texto literário é trabalhado, consta dos livros didáticos, de modo que informações sobre as obras, os autores e seus estilos são dados que devem ser, gradativamente, introduzidos nas aulas.

Em linguagem clara e simples, para facilitar a compreensão, são elogiados, nas estrofes de Ribeiro, Carlos Drummond de Andrade, Ziraldo, Cecília Meireles e Vinícius

de Moraes, com referências a Manuel Bandeira e Tom Jobim.

Depois de citar versos do *Poema de sete faces*, de Drummond, Ribeiro apresenta o vate, apontando suas atividades: “poeta e jornalista”; a corrente literária: “modernista”; dados biográficos: “mineiro de Itabira”; parceria importante: “Grande amigo de Bandeira”, “Maior dupla na cultura”; acompanhando as informações com expressões elogiosas: “Que mais me chama atenção”, “Seu espaço ninguém tira”.

O convite para o mergulho na obra de Drummond é aberto, amplo, para “quem quiser”. O pronome indefinido é delimitado apenas pelo verbo querer, que representa a única condição para o acesso à Literatura, não havendo outras restrições, ou seja, o patrimônio literário é de todos, basta querer apreciá-lo. Os verbos no imperativo estabelecem uma comunicação mais direta com o leitor/ouvinte: “veja e confira”, desafiando para que se verifique se as palavras do autor são verdadeiras em relação à obra de Drummond.

A respeito de Ziraldo, há informações biográficas: “mineiro”,

“Seu nome é uma mistura/
De Zizinha com Geraldo,
“Sua mãe era Zizinha/
E seu pai era Geraldo;
referências a sua obra: “O Menino Maluquinho”,
“livro infantil” e a seu talento: “escreveu com jeitinho
do mineiro humorado”, “nome honrado”.

Há uma pista que deixa transparecer o papel do professor através do poeta: o eu-lírico atribui uma nota à

obra de Ziraldo voltada para o público infantil. A obra merece nota mil, ser premiada não é o suficiente para o professor. Desse modo, a obra é associada a sua prática na sala de aula, já que atribuir nota faz parte de seu cotidiano e a premiação da obra é algo externo.

Após citar versos do *Romance da Inconfidência*, de Cecília Meireles, a escritora e sua obra são caracterizadas por expressões que lhes atribuem qualidade, beleza, requinte e universalidade: “escritora que brilha/ Em todo e qualquer lugar”, “Sua obra é recheada/ De detalhes e beleza”. O poeta se identifica com a figura de Cecília Meireles, ao afirmar que “A autora defendeu/ Nossa língua portuguesa”, ação igualmente exercida por ele em seus versos de cordel. O emprego do pronome possessivo na primeira pessoa do plural (“nossa literatura”, “nosso amigo Ziraldo”, “nossa língua portuguesa”) é recorrente no poema de Gil Ribeiro, manifestando a perspectiva de estar incluído e de incluir seu interlocutor no universo da Literatura e do conhecimento linguístico.

Mais uma vez há o convite ou a sugestão para que se participe do conhecimento literário e para que o leitor/ouvinte amplie seus conhecimentos linguísticos por meio da leitura da obra de Cecília Meireles, caminho apontado como certo para o sucesso na aprendizagem da língua materna: “Se na língua crescer queres/ Leia Cecília Meireles/ Que tu cresces com certeza”.

As informações sobre Vinícius de Moraes contemplam dados biográficos: “Da terra maravilhosa/ Cidade Rio de

Janeiro”; corrente literária: “modernista”; referências à famosa parceria: “Escreveu com Tom Jobim/ Garota de Ipanema”, “Vinícius e Tom Jobim/ Deixaram exemplos pra mim” e expressões que caracterizam seu talento e a universalidade de sua obra: “nobre escritor”, “Artista que sempre faz/ Sucesso no mundo inteiro”. A fim de mensurar o sucesso de Vinícius de Moraes e Tom Jobim com a composição de *Garota de Ipanema*, o poeta recorre a um verso da famosa canção: “Foi mais do que um poema”, denotando um sucesso imenso, já que um poema é algo muito precioso para um poeta. O emprego do pronome na primeira pessoa do singular “mim”, revela, ao mesmo tempo, o leitor, que se deleita com a arte, e o poeta, que se sente recompensado pelo esforço criativo com o encantamento produzido e compartilhado: “Vinícius e Tom Jobim/ Deixaram exemplos pra mim/ De arte que vale a pena”.

O segundo poema a ser estudado é *Lições de gramática em versos de cordel*, do paraibano Janduhi Dantas (2009). O texto é organizado em seções, de acordo com os tópicos da gramática apresentados e alguns termos relevantes são destacados em negrito ou itálico pelo poeta.

FRASE, PERÍODO E ORAÇÃO

FRASE E ORAÇÃO

A oração tem no verbo
base de sustentação
porque tem de haver verbo
para que haja oração;
já frase é enunciado

que tem comunicação.

PERÍODO

Período diz-se da frase
com uma oração ou mais;
com uma oração, é simples:
“Lélis **leu** todos os jornais”;
com mais de uma, composto:
“**Fiz e pinte** o cartaz”.

TIPOS DE SUJEITO

O SUJEITO

Meu bom sujeito, o sujeito
é o termo da oração
chamado de essencial,
que pratica ou sofre a ação:
“**A polícia** prendeu Zé”,
“**Zé** foi levado à prisão”.

O DELATOR DO SUJEITO

Quer saber *quem* é o sujeito,
faça ao verbo a indagação:
o “fuxiqueiro da frase”
lhe dirá com precisão –
em “João **quebrou** o jarro”,
o sujeito então é *João*.

SIMPLES E COMPOSTO

O *sujeito simples* é
o que com um núcleo vem;
composto é o sujeito
que mais de um núcleo tem:
“**Jó** anda de bicicleta”,
“**Chico e Zé** andam de trem”.

OCULTO

Sujeito oculto não é
expresso na oração;
descoberto pelo verbo
(ou pelo contexto, então):
“Viajarei amanhã”,
“Ganhaste meu coração”.

INDETERMINADO

Sujeito indeterminado
é o que na oração
não se pode ou não se quer
indicar com precisão:
“Precisa-se de pedreiros”,
“Roubaram Sebastião”.

ORAÇÃO SEM SUJEITO

É oração sem sujeito
a que se forma somente
com verbos impessoais;
o sujeito é inexistente:
“**Havia** gente na casa”,
“Ontem **choveu** fortemente”.

(Dantas, 2009: 87-88)

O poema de Dantas é organizado em setilhas de versos de sete sílabas poéticas, ou redondilha maior, e rimam o segundo, o quarto e o sexto versos. A setilha, segundo Viana, é a principal modalidade de estrofe do cordel (2010: 35).

As estrofes abordam conteúdos gramaticais, mais especificamente, de sintaxe: frase, oração, período, sujeito e tipos de sujeito. Com linguagem simples, clara e correta, os

termos referentes às funções sintáticas são explicados e exemplificados. As lições que constam dos livros didáticos de Português são recriadas em versos cadenciados e rimados, diluindo a densidade das informações.

Além da correção e objetividade da linguagem, o emprego cuidadoso da pontuação contribui para o propósito didático do poema, sinalizando os exemplos com dois pontos e aspas, assim como os destaques em negrito e em itálico, que auxiliam a compreensão dos conteúdos.

Destaca-se a quarta estrofe do trecho selecionado, pela presença da metáfora “delator” para o verbo, retomada pelo sinônimo “fuxiqueiro”, comum na variedade regional nordestina, constituindo uma personificação divertida para o verbo.

Os versos de Janduhi Dantas consistem em uma proposta de apresentar um conteúdo que comumente gera dificuldade para os estudantes por uma perspectiva diferenciada, renovada, lúdica. Além de funcionar como material de estudo e como recurso facilitador para a aprendizagem da língua materna, a obra em foco está comprometida com a tradição dos estudos gramaticais e com a tradição do cordel. Ao adaptar a gramática em versos de cunho popular, o professor Janduhi aproxima os termos e as regras da gramática à realidade dos alunos. Neste trabalho, considera-se o texto de Dantas um material interessante para o ensino da língua portuguesa aos estudantes do Ensino Fundamental, sem descartar sua aplicação no Ensino Médio e na Educação de Jovens e

Adultos, seja no Nordeste ou nas demais regiões do Brasil, pelas qualidades observadas na obra.

Os poemas estudados evidenciam que a literatura de cordel pode contribuir significativamente para a educação dos sujeitos, constituem material relevante que deve ser considerado e aprimorado nos manuais escolares ou funcionar como complemento desses manuais. A categoria dos poemas de cordel didáticos é claramente comprometida com a instrução, retomando a tradição dos folhetos que outrora levavam informação e lazer ao homem do campo, onde não chegavam os jornais e a energia elétrica. Defendem-se, neste trabalho, os folhetos de cordel como fontes de conhecimento e fruição estética, que devem fazer parte do cotidiano escolar, em respeito aos direitos dos estudantes e à cultura brasileira.

Conclusão

Constatou-se na coleção de livros didáticos *Projeto Teláris: Português*, de Borgatto, Bertin e Marchezi (2012), voltados ao ensino de língua materna no Ensino Fundamental II, a presença da literatura de cordel. Isso demonstra uma preocupação de incluir nas aulas de língua portuguesa os poemas dos folhetos nordestinos, comumente relegados à condição de um gênero menor pela razão de tradicionalmente expressarem a voz do homem pobre e de pouca instrução do meio rural. Todavia, a análise da coleção aponta para a necessidade de adequações em relação à abordagem dos poemas de cordel e às propostas de trabalho neles baseadas.

Os poemas *Grandes Mestres da Nossa Literatura*, de Gil Ribeiro (s.d.), e *Lições de gramática em versos de cordel*, de Janduhi Dantas (2009) — representantes do cordel didático — exemplificam o relevante papel de informar e instruir, que a literatura dos folhetos populares tem assumido ao longo da História; além de divertir, desenvolver a imaginação e a criatividade, despertar o senso crítico, reforçar valores, fortalecer a identidade de grupos socialmente desfavorecidos.

Por seu valor linguístico, histórico, cultural, documental, informativo, os poemas dos folhetos populares constituem farto material para estudo e pesquisa. A literatura de cordel deve ser apresentada aos estudantes, em respeito ao seu direito de conhecer as manifestações linguísticas e culturais do Brasil, enriquecer seus saberes e ampliar sua competência linguística a partir da familiarização com os diversos gêneros textuais. Outrossim, a literatura de cordel pode contribuir para as aulas de língua portuguesa com suas peculiaridades estilísticas e semânticas, ou seja, a elaboração particular dos recursos linguísticos a fim de significar aspectos da brasilidade.

Referências

CASCUDO, L. C. (2002). *Dicionário do folclore brasileiro*. 11. ed. Ilustrado. São Paulo: Global.

HAURÉLIO, M. (2010). *Breve história da Literatura de Cordel*. São Paulo: Claridade.

MARQUES, M. H. D. (1995). *Iniciação à Semântica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- MARTINS, N. S. (2000). *Introdução à Estilística*. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz.
- MEC. (2013). *Guia de livros didáticos PNLD 2014*. Ensino Fundamental, anos finais. Língua Portuguesa. Brasília.
- MONTEIRO, J. L. (2009). *A Estilística: Manual de análise e criação do estilo literário*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- NEVES, M. H. M. (2004). *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- REI, C. A. O. (2002). *A palavra caetana: estudos estilísticos*. Rio de Janeiro. 183 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- _____. (2007). *A herança estilística das cantigas de amigo na lírica de Chico Buarque*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ROJO, R. & BATISTA, A. A. G. (2003). “Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil”. In R. ROJO & A. A. G. BATISTA. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita* (p. 7-24). Campinas: Mercado das Letras.
- SILVA, G. F. (2011). *Vertentes e evolução da literatura de cordel*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rovelte.
- SIMÕES, D. & REI, C. A. O. (2014). “Língua e estilo: uma tessitura especial”. In E. G. OLIVEIRA & S. SILVA. (orgs.) *Semântica e Estilística: Dimensões Atuais do Significado e do Estilo. Homenagem a Nilce Sant’Anna Martins* (p. 445-461). Campinas: Pontes Editores.
- ULLMANN, S. (1964). *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad. J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Darcilia Simões e Claudio Artur O Rei (Orgs.)

VIANA, A. L. (org.) (2010). *Acorda cordel na sala de aula: A Literatura Popular como ferramenta auxiliar na Educação*. 2. ed. Fortaleza: Gráfica Encaixe.

CÓRPUS I:

BORGATTO, A. T., BERTIN, T. & MARCHEZI, V. (2012). *Projeto Teláris: Português*. Coleção de livros didáticos para o Ensino Fundamental. Material de divulgação. Manual do professor. São Paulo: Ática.

CÓRPUS II:

DANTAS, Janduhi. (2009). *Lições de gramática em versos de cordel*. Petrópolis: Vozes.

RIBEIRO, Gil. (s.d.). *Grandes Mestres da Nossa Literatura*. Folheto.

AUTORES

Carla MacPherson Garcia de Paiva. Mestre em Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Língua Portuguesa e Literaturas (Licenciatura Plena), pela Universidade Federal Fluminense (1998). Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação no Ensino Médio do Colégio Salesiano Santa Rosa (Niterói/RJ)
Contato: cmgpaiva@yahoo.com.br

Claudio Artur O. Rei. É Doutor e Mestre em Língua Portuguesa pela UERJ, instituição na qual também cursou a graduação e a especialização. Professor do Ensino Médio desde 1990, na rede particular, Professor do Ensino Fundamental desde 1994, na rede pública e Professor da Universidade Estácio de Sá, desde 2000, onde acumula o cargo de Coordenador do Curso de Letras, do *Campus* Nova Iguaçu. Desenvolve pesquisa na área de Estilística, com subsídios em Semântica e Semiótica, voltada para uma modalidade funcional em que se discute a expressividade das escolhas lexicais e sua adequação ao gênero textual. Membro do Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos — SELEPROT (Base CNPq).
Contato: arturrei@uol.com.br

Darcilia Simões. Professora Associada de Língua Portuguesa do Instituto de Letras – DEPTO LIPO – UERJ – 40h/DE). PROCIENTISTA. Pós-doutora em Linguística (UFC, 2009) e em Comunicação & Semiótica (PUC-SP, 2007); Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994), Mestre em Letras (UFF, 1985). Coordenadora dos Projetos de Extensão: Laboratório de Semiótica – LABSEM e Publicações Dialogarts. Lidera o GrPesq Semiótica, Leitura e Produção de Textos – SELEPROT (Base CNPq). Coordena o GT EAPLA – Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada (ANPOLL – Gestão 2014-2016). Vice-presidente da Associação Internacional de Linguística do Português – AILP - Gestão 2014-2017.

URL: www.darciliasimoes.pro.br

Edila Vianna da Silva. Professora Associada de Língua Portuguesa do Instituto de Letras – UFF. Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1989), Integrante do GT de Sociolinguística da ANPOLL. Integrante da Comissão Editorial dos *Cadernos de Letras* (periódico do IL da UFF). Membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (IL-UFF). Coordenadora do projeto de pesquisa *Variação linguística e práticas pedagógicas* (Área de Sociolinguística Educacional- UFF- 2014 - 2016) Membro da Academia Brasileira de Filologia.
Contato: edilavianna@gmail.com

Eleone Ferraz de Assis. Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2008). Possui especialização em Língua Inglesa (2004) e graduação em Letras: Português/Inglês (2002) pela Universidade Estadual de Goiás. É professor Adjunto I da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Diretório CNPQ SELEPROT (Semiótica, Leitura e Produção de textos) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Desenvolve Pesquisa em colocação lexical e ensino de língua portuguesa e coordena o PIBID da área de Letras da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus de Goiás. Contato: leo.seleprot@gmail.com

Flavia Corrêa Galloulckydio. É graduada em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004), Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006) e Mestranda em Língua portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Atualmente é professora das Redes Estadual e Municipal do Rio de Janeiro e do Colégio e Curso Martins. Tem experiência na área de Ensino de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Gramática Sistêmico-Funcional, leitura e produção textual.

Contato: flaviakydio@gmail.com

Gabriela Barreto de Oliveira. Mestra em Linguística (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. IL-UFF- 2014). Especialista em Língua Portuguesa (UFF-2012). Graduada em Letras (Português-Francês- UERJ -2007). Doutoranda em Linguística (UFF- 2015). Docente 1 de Língua Portuguesa (Secretaria de Estado de Educação- 2007 em diante). Integrante do projeto de pesquisa *Variação linguística e práticas pedagógicas* (Área de Sociolinguística Educacional- UFF- 2015)

Contato: gabrielaboliveira@hotmail.com

Maria Suzett Biembengut Santade. Professora Titular de Linguística, Língua Portuguesa e Língua Latina; Coordenadora do Curso de Letras: Graduação e Pós-graduação (FIMI-Mogi Guaçu-SP) e Professora Titular de Comunicação, Língua e Linguagem (FMPFM-Mogi Guaçu-SP). Pós-doutora em Letras (UERJ, 2006). Pós-doutora em Educação: Ensino do Português (UMINHO-PT, 2008). Doutora em Educação (UNIMEP, 2002). Mestre em Educação: Formação de Professores (PUC-CAMP, 1998). Graduação em Letras Vernáculas: Francês e Inglês (FFCL-UNESP). Graduação em Pedagogia com Administração e Orientação Escolar (FFCL-Amparo-SP) Graduação em Pedagogia com Supervisão Escolar (FFCL-Ouro Fino-MG). Membro dos Grupos: SELEPROT e Crítica Textual e Edição de Textos (UERJ-RJ). Contato: suzett.santade@gmail.com

Maria Teresa Gonçalves Pereira. Doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ em 1990 e o Pós Doutorado em Leitura na PUCRS em 2008. É professora titular de Língua Portuguesa da UERJ, com dedicação exclusiva, e Procientista (UERJ/FAPERJ) . Atua como professora convidada em instituições particulares na pós-graduação lato sensu. Publica em periódicos, anais e livros na área da Leitura e da Língua Portuguesa. É coautora de quatro livros. Coordenou várias vezes o Mestrado e o Doutorado em Língua Portuguesa da UERJ. Orientou 41 dissertações de Mestrado e 11 teses de Doutorado, além de projetos anuais. Participou de inúmeras bancas de Mestrado e Doutorado, bem

como de concursos públicos. Recebeu três prêmios, inclusive o de melhor livro teórico de 2005 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Participou de diferentes eventos no Brasil e no exterior. Entre suas atribuições, destacam-se: Parecerista, consultora, membro de júri de prêmio literário, editora-executiva de revista, membro de conselho universitário e integrante de conselho editorial. Participa de várias associações. A pesquisa atual trata da elaboração de um programa de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Termos mais frequentes na contextualização da produção científica: Língua Portuguesa, Linguagem, Leitura, Gêneros Textuais, Estilística, Expressividade e Ensino.
Contato: mtgpereira@yahoo.com.br

Morgana Ribeiro dos Santos. Cursa atualmente Doutorado em Língua Portuguesa (UERJ). Possui Mestrado em Língua Portuguesa (UERJ - 2012), Especialização em Língua Portuguesa (UERJ - 2006), graduação em Letras- Bacharelado e Licenciatura (Port.-Ita. pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - 2004). Atualmente é professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Benjamin Constant e tutora da UAB no curso a distância de Letras da UFF. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.
Contato: morgribeiro@gmail.com

Paulo Osório. Doutor em Letras (UBI, 2002). Investiga nas áreas da Linguística Geral e Portuguesa e, ainda, em ensino de Português como língua não materna. É Professor Associado com Agregação na Universidade da Beira Interior e Presidente do Departamento de Letras da mesma instituição.
Contato: paulosorio@ubi.pt

Vânia Lúcia R. Dutra. É graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal Fluminense (1987), Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense (1992) e Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do

Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense Coluni-UFF. Tem experiência na área de Língua Portuguesa / Linguística, com ênfase em Linguística Sistêmico-Funcional, Ensino de Língua Portuguesa e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa, gramática funcional, leitura e produção textual. É professora nos cursos de graduação e de pós-graduação (lato e stricto sensu) da UERJ. Tem participação comprovada em vários eventos nacionais e internacionais em sua área de atuação, artigos em anais e capítulos de livros publicados. Coordena o Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UERJ. É coordenadora de subprojeto PIBID-Capes, intitulado "Ensino de Língua Portuguesa" (Edital 2011, com continuidade no Edital 2014).
Contato: vaniardutra@hotmail.com