

ORALIDADE

Organizadora
Marli Quadros Leite

E ENSINO



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: *Vahan Agopyan*

Vice-Reitor: *Antonio Carlos Hernandez*



FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: *Paulo Martins*

Vice-Diretora: *Ana Paula Torres Megiani*

PROJETO NURC/SP – NÚCLEO USP

COORDENADORA

Marli Quadros Leite

CONSELHO CIENTÍFICO

Titulares

Maria Helena de Moura Neves
Margarida Maria Tadoni Petter
Beth Brait
Kazuê Saito Monteiro de Barros
Rodolfo Ilari
Vanessa Hagemeyer Burgo
Vanda Maria Elias
Sueli Cristina Marquesi

Suplentes

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Eliana Merlin Deganutti
Tânia Guedes Magalhães

COMISSÃO EDITORIAL

Projeto NURC/SP – Núcleo USP FFLCH/USP
Área de Filologia e Língua Portuguesa
Cidade Universitária – Sala 4 – Letras
Caixa Postal 72042 – CEP 05508-900
São Paulo – SP – Brasil
Tel.: 3091-4864
e-mail: nurc@edu.usp.br

ISBN 978-65-87621-22-7
DOI 10.11606/9786587621227

PROJETOS PARALELOS – NURC/SP
(NÚCLEO USP)

Dino Preti – Marli Quadros Leite –
MariaLúciada C.V.de O. Andrade – Diana Luz Pessoa de
Barros – José Gaston Hilgert – Hudinilson Urbano – Leticia Jovelino
Storto – Clarícia Akemi Eguti – Fabiane de Oliveira Alves –
Jahilda Lourenço de Almeida

ORALIDADE E ENSINO

Marli Quadros Leite (org.)



São Paulo, 2020

Série Projetos Paralelos

- Vol. 1 Análise de textos orais
- Vol. 2 O Discurso oral culto
- Vol. 3 Estudos de língua falada
- Vol. 4 Fala e escrita em questão
- Vol. 5 Interação na fala e na escrita
- Vol. 6 Léxico na língua oral e na escrita
- Vol. 7 Diálogos na fala e na escrita
- Vol. 8 Oralidade em diferentes discursos
- Vol. 9 Cortesia verbal
- Vol. 10 Oralidade em textos escritos
- Vol. 11 Variações na fala e na escrita
- Vol. 12 Comunicação na fala e na escrita
- Vol. 13 Oralidade e Mídia

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Maria Imaculada da Conceição – CRB-8/6409

O63 Oralidade e ensino [recurso eletrônico] / Marli Quadros Leite (org.). --
São Paulo : FFLCH/USP, 2020.
4.089 Kb ; PDF. -- (Projetos Paralelos – NURC/SP ; v. 14)
ISBN 978-65-87621-22-7
DOI 10.11606/9786587621227

1. Oralidade. 2. Análise do discurso. 3. Língua portuguesa. 4. Ensino e aprendizagem. I. Leite, Marli Quadros. II. Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo. III. Série.

CDD 401.4

“Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada”



Coordenação Editorial

Maria Helena G. Rodrigues – MTB n. 28.840/SP

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte-final da capa

Walquir da Silva – MTB n. 28.841/SP

Projeto de Capa

Jocely Vieira de Souza

Revisão

dos Autores

SUMÁRIO

Apresentação.....	06
Breve notícia sobre os autores.....	12
Normas para a transcrição dos exemplos.....	16
1. <i>A variação linguística: contribuições da sociolinguística para o ensino da língua.</i> Dino Preti.....	18
2. <i>O lugar da oralidade no livro didático</i> Marli Quadros Leite.....	31
3. <i>Da arte de escrever cartas à prática escolar</i> Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade.....	98
4. <i>Redes sociais, mentira e educação: a contribuição dos estudos do discurso e da língua falada</i> Diana Luz Pessoas de Barros.....	120
5. <i>O parafraseamento na entrevista: geração de sentidos e construção da compreensão</i> José Gaston Hilgert.....	165
6. <i>O sentido não literal de palavras numa conversação: contribuição ao estudo e ensino de língua portuguesa</i> Hudinilson Urbano.....	205
7. <i>Tratamento da oralidade na sala de aula</i> Letícia Jovelina Storto.....	238
8. <i>O ensino da narrativa oral</i> Clarícia Eguti.....	272
9. <i>Efeitos da oralidade na escrita: possíveis abordagens para o tratamento da oralidade na escrita</i> Fabiane de Oliveira Alves.....	302
10. <i>“Dois times sem jogo”: um estudo do cruzamento de gêneros discursivos</i> Jahilda Lourenço de Almeida.....	343

APRESENTAÇÃO

O Projeto NURC/SP – Núcleo USP passa neste momento por uma nova fase para adaptar-se às exigências tecnológicas do tempo em que vivemos. Para isso, abrimos uma página eletrônica, que está inserida no site da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Nossa página é acessada pelo endereço www.nurc.fflch.usp.br e nela estão informações fundamentais, tais como: (i) histórico do projeto; (ii) apresentação dos pesquisadores; (iii) relação de dissertações e teses orientadas pelos docentes; (iv) bibliografia usada pelos pesquisadores em cada um dos trabalhos nos livros publicados; (v) apresentação de todos os livros e indicação de como adquiri-los; (vi) disponibilização de materiais sonoros e das transcrições correspondentes a cada áudio; (vi) informações sobre cursos e outras atividades desenvolvidas pelos pesquisadores. Além disso, passamos a publicar eletronicamente os livros da coleção Projetos Paralelos do NURC/SP-Núcleo USP, pelo site da Amazon, por julgarmos que, desse modo, abrimos nossas pesquisas a um público mais amplo.

Neste momento, oferecemos aos leitores o décimo quarto volume da série Projetos Paralelos, cujo tema *Oralidade e Ensino* é relevante não somente aos docentes e estudantes envolvidos em pesquisa, mas também aos professores que atuam diretamente em todos os níveis de ensino, especialmente porque, de um lado, oferece subsídios para a reflexão relativa à importância de tratar da oralidade em sala de aula e, de outro, porque sugere metodologias para a abordagem didática de gêneros discursivos orais.

Assim, o livro reúne textos que tocam o tema sob três pontos de vista distintos. Primeiro, com foco mais histórico, são os textos de

Dino Preti, Marli Quadros Leite e de Maria Lúcia C. V. O. de Andrade, sendo que este último estuda o gênero “carta” tanto do ponto de vista histórico quanto textual e discursivo. Depois, há três textos que tratam teoricamente a oralidade com vistas a levar o docente a despertar nos estudantes a capacidade de avaliar e julgar os textos orais e escritos, de modo a levá-los a desenvolver sua competência linguístico-discursiva, são os capítulos de Diana Luz P. de Barros, que analisa *fake news*, de José Gaston Hilgert, que trabalha com as paráfrases pelas quais busca mostrar como é possível levar os estudantes a desenvolver sua capacidade cognitiva de compreender os enunciados, e o de Huldinilson Urbano que também opera sobre o nível da compreensibilidade, pela exploração do sentido não literal e não literal das palavras. Finalmente, quatro textos que se mostram mais voltados à metodologia e à técnica do trabalho didático com os gêneros orais em sala de aula. São os textos de Letícia J. Storto, que desvela o gênero “seminário”, explorando-o tanto sob o ponto de vista formal quanto linguístico; o de Clarícia Eguti que, além de apresentar as narrativas orais sob o ângulo da teoria, examina, da perspectiva da prática didática, duas narrativas orais não literárias; o de Fabiane de O. Alves que trata do gênero “rótulo comercial”, revelando como as modalidades oral e escrita se combinam na criação do gênero, a fim de tornar o texto mais persuasivo aos potenciais compradores; finalmente, o texto de Jahilda L. de Almeida, “Dois times sem jogo”: um estudo do cruzamento de gêneros discursivos. Passamos, a seguir, a apresentar brevemente cada um dos textos citados.

Em seu capítulo, Dino Preti faz uma resenha histórica sobre como a variação linguística foi tratada pelo prisma da Sociolinguística, situando-a no momento de surgimento da linguística moderna, com o *Curso de Linguística de Saussure* (1916). Ele se refere, então, a como a questão da variedade linguística passou a ser abordada pelos sociolinguistas americanos, na segunda metade do século XX, ressaltando suas

consequentes contribuições para os estudos de língua, especialmente da Língua Portuguesa, no Brasil.

O trabalho de Marli Quadros Leite parte da análise de livros didáticos dos anos 30, 40 e 50 do século XX para mostrar *se e como* a oralidade fazia parte dos programas de ensino. Depois, a autora examina coleções didáticas do século XXI para demonstrar como a oralidade é tratada. A hipótese do trabalho é a de que o tema está presente nos livros didáticos, mas, quase sempre inadequadamente, já que de modo muito teórico, quase como o assunto é estudado nas salas de aula dos cursos de Letras das universidades. Apenas uma das coleções examinadas faz uma abordagem prática do assunto, de maneira equilibrada e própria ao público a que se destina (Ensino Fundamental).

O capítulo escrito por Maria Lúcia C. V. O. de Andrade traz o resultado de pesquisa feita sobre dez cartas, selecionadas da correspondência pessoal de Machado de Assis, organizada por Sérgio Paulo Rouanet (2008). A autora identifica e analisa as estratégias de envolvimento ou distanciamento presentes nas cartas, revelando características do gênero epistolar (carta pessoal), que constitui o sistema discursivo das práticas sociais do século XIX. Para o desenvolvimento do trabalho, a pesquisadora faz uma retrospectiva histórica a respeito da constituição do gênero em foco. Adicionalmente, explica como o professor de língua portuguesa pode trabalhar com o gênero *correspondência pessoal*, revelando como essa é uma atividade escolar frutífera, associando-a, também, ao uso de novas tecnologias presentes em nossa vida cotidiana.

Sob a perspectiva teórica da semiótica discursiva, Diana Luz P. de Barros trata do ensino da oralidade, mostrando a contribuição dos estudos de língua falada pelo exame da mentira e da verdade nos textos das redes sociais publicados na internet. A pesquisadora parte principalmente de três questões: (i) a do ensino da língua falada e da escrita na escola; (ii) a da função da escola na diminuição dos discursos into-

lerantes e na construção de discursos de aceitação e inclusão social; (iii) a do ensino da leitura de textos na internet e do desvelamento da mentira nesses discursos. A finalidade do estudo é fazer que a divulgação desses saberes leve os professores a repensar o ensino, para conseguirem aprendizagem eficaz por parte de seus alunos, já que, sem a escola, as mudanças discursivas e sociais esperadas não acontecem ou não têm a penetração desejada.

Gaston Hilgert defende que o objetivo último do ensino de língua, na escola, é desenvolver nos alunos competências que lhes permitam produzir e compreender textos, tanto no âmbito das comunicações por escrito quanto no das interações faladas. Ele mostra a importância do *parafraseamento* na compreensão dos textos e consequente construção dos sentidos, particularmente em interações faladas, e aponta para a relevância de seu exame no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Em seu texto, Hudinilson Urbano entende, na linha dos dois textos antes comentados, dos professores Diana e José Gaston, que o trabalho de exploração dos sentidos do enunciado, na escola, é fundamental para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos estudantes. O professor Hudinilson considera o amplo leque matizado de sentidos que as palavras lexicais revelam, sobretudo no âmbito de um texto conversacional, analisando, por amostragem, sob enfoque e teor polissêmico específicos, algumas explorações de sentidos literais e não literais (figurados de modo geral), aparentemente opostos, a partir do polo do sentido figurado, em enunciados de locutores numa conversação informal, embora induzida, do Projeto NURC/SP), sob a hipótese de uso espontâneo e descontraído.

O capítulo de Letícia J. Storto trata do gênero discursivo “seminário”. Ela analisa um *corpus* formado por oito apresentações de seminários e, com base nos dados, descreve e analisa o gênero, além de apresentar uma sequência de atividades para o ensino do seminário em sala

de aula. A análise baseia-se na teoria do gênero bakhtiniana, pela qual a autora analisa os três aspectos do gênero “seminário”: a composição, o estilo e o conteúdo. A análise é minuciosa e seguida da descrição de todos os passos para que os docentes possam realizar a atividade com seus estudantes.

O estudo de Clarícia A. Eguti focaliza, em particular, a narrativa oral não literária, conversacional, e sua relação com o ensino e a aprendizagem. A autora trata metodologicamente, em primeiro lugar, do conceito de oralidade que norteia a pesquisa e, em seguida, esclarece o que se pode entender por *narrativa oral*, *narrativa oral literária* e *narrativa oral não literária*. Em seguida, passa a explicar a importância e o aproveitamento da *narrativa oral não literária* no ensino, explorando o gênero na prática, por meio da análise de dois inquéritos do Projeto NURC.

Fabiane de O. Alves examina características da oralidade em textos escritos, para revelar os efeitos de oralidade que elas podem gerar no texto escrito. Para isso, a autora retoma alguns conceitos de fala e escrita para, posteriormente, identificar nos textos do *corpus* as marcas empregadas. Depois disso, a professora mostra os efeitos de sentido que essas marcas constroem no texto escrito e afirma que a exploração de marcas de oralidade presentes em textos escritos pode ser uma atividade didática que contribui para levar os estudantes a se tornarem mais críticos e hábeis quanto à leitura e produção de textos, em ambas as modalidades linguísticas.

Jahilda Lourenço de Almeida faz, no texto “Dois times sem jogo”: um estudo do cruzamento de gêneros discursivos, uma análise de textos de Plínio Marcos, pelo qual constata uma postura extremamente crítica com relação à realidade que o circundava. Como afirma a autora, suas personagens são o retrato de um mundo hostil, cruel e preconceituoso onde o poder dita as regras do jogo. Esse teor de criticidade se mostra bastante acentuado nas crônicas em que temas diversificados

são abordados. Um deles, o futebol, é duramente combatido por Plínio Marcos que sonhava ser jogador de futebol. A análise é feita pela perspectiva bakhtiniana de linguagem que leva em consideração a interação como base do processo comunicativo.

Desejamos que o livro cumpra seu destino: conquistar muitos leitores e, assim, constituir-se como um instrumento relevante ao ensino e à pesquisa em língua portuguesa.

São Paulo, julho de 2020.

Marli Quadros Leite

BREVE NOTÍCIA SOBRE OS AUTORES

CLARICIA AKEMI EGUTI é mestre e doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professora de Língua Portuguesa, aposentada, lecionou na Universidade Ibirapuera, na área de Comunicação e Expressão I e II, nos cursos de Análise de Sistemas e de Ciências da Computação. Atuou como professora visitante de Língua Portuguesa da Graduação do curso de Contabilidade, da Faculdade de Economia e Administração – FEA/USP e como professora no curso de Língua Portuguesa, do Centro de Línguas da Universidade de São Paulo. Vem desenvolvendo estudos sobre a oralidade em textos literários, área em que defendeu sua tese intitulada: *A oralidade de José Cândido de Carvalho em “O coronel e o lobisomem”*. Suas pesquisas voltam-se, também, para a representação da oralidade em histórias em quadrinhos e, sobre esse assunto, publicou artigos em revistas especializadas.

DIANA LUZ PESSOA DE BARROS é professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e professora emérita da Universidade de São Paulo. Foi presidente da Associação Brasileira de Linguística (1991/1993), representante da Área de Linguística no Comitê de Letras do CNPq (1997/1998, 2006/2009) e secretária geral da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (2008/2014). É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq (1A). Publicou livros, capítulos e artigos nos domínios, sobretudo, da teoria e análise dos discursos, dos estudos da língua falada, da semiótica discursiva, dos discursos intolerantes e preconceituosos e da história das ideias linguísticas. E-mail: dianaluz@usp.br; dianaluz@mackenzie.br

DINO PRETI é professor emérito da Universidade de São Paulo e, também, professor titular aposentado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi coordenador do Projeto NURC/SP – Núcleo USP desde a sua criação até 2013, quando se afastou. É autor de inúmeras obras na área de Linguística,

com ênfase em Análise da Conversação, atuando principalmente nos seguintes temas: variação linguística, gíria, língua falada, conversação e linguagem dos idosos.

FABIANE DE OLIVEIRA ALVES é doutoranda do Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa “Estudos do Discurso em Língua Portuguesa”, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade. É mestra em Letras pela USP, sob orientação do Prof. Dr. Hudinilson Urbano, pelo mesmo programa. Atua na Universidade Federal do ABC (UFABC), como Técnica em Assuntos Educacionais na área de Letras. Na mesma universidade foi professora e coordenadora pedagógica do curso de Língua Portuguesa para estrangeiros.

HUDINILSON URBANO é bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito e doutor em Letras (área de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – DLCV) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), ambas da Universidade de São Paulo (USP). Na FFLCH, ministrou, até se aposentar em 1997, cursos de graduação em todas as áreas da Filologia e Língua Portuguesa do DLCV e cursos de pós-graduação, tendo criado, em 1993, a disciplina Oralidade na Escrita. Orientou, durante muitos anos, candidatos a mestrado e doutorado. Teve e tem atuação ativa no Projeto da Gramática do Português Falado, do qual resultou a *Gramática do Português Culto Falado no Brasil* (Ed. Unicamp, 2006), de que é coautor, e no Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta, NURC/SP – Núcleo USP. Neste, realizou e publicou, em todos os quatro volumes da primeira série, dos quais foi também coorganizador, e nos doze da segunda, pesquisas e estudos sobre diferentes enfoques da língua oral e sua relação com a escrita. Publicou ensaios e artigos em revistas especializadas e realizou palestras sobre vários aspectos relacionados ao tema de sua especialidade, inclusive na Academia Brasileira de Letras. Obras: *Oralidade na Literatura: o caso Rubem Fonseca* (Cortez, 2000) e *A frase na boca do povo* (Contexto, 2011); como organizador, *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino* (Cortez,

2001). No prelo: *Dicionário Brasileiro de Expressões Idiomáticas* (Cortez). Participou, por muitos anos, de bancas examinadoras, da coordenação e direção de concursos vestibulares, inclusive Fuvest e Enem.

JAHILDA LOURENÇO DE ALMEIDA é mestre pela PUC/SP, com a dissertação *A manifestação das pressões sociais na linguagem: um estudo do diálogo construído em “Quando as máquinas param”, de Plínio Marcos* e doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, com a tese *O percurso discursivo da violência em “Homens de papel”, de Plínio Marcos*. Atuou como professora na disciplina de Estudos Diversificados (Produção de textos acadêmicos e científicos), na USP/Leste. Participou de seminários no GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo) e no IP (Instituto de Pesquisa da PUC/SP), com a apresentação de comunicações.

JOSÉ GASTON HILGERT é professor do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado e doutorado) da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP). Licenciou-se em Letras pela Universidade de Passo Fundo (RS). Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Fez estágios de pós-doutoramento na Universidade de Freiburg (1996) e no Institut für Deutsche Sprache (IDS), em Mannheim, Alemanha (2010). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (nível 2). Sua pesquisa está centrada na oralidade, tanto em interações faladas quanto em textos escritos. Produziu inúmeros trabalhos sobre esse tema, entre os quais se destacam um ensaio sobre os bate-papos na internet e outro sobre a oralidade em textos de divulgação científica para crianças, publicados, respectivamente, nos volumes 4 e 10 desta coleção. Organizou e publicou materiais do Projeto NURC/RS, com o título de *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre*.

LETÍCIA JOVELINO STORTO tem doutorado e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), campus de Cornélio Procopio, realiza pesquisas a respeito da língua falada e seu ensino, dos gêne-

ros textuais orais e do discurso religioso. Trabalha, ainda, com argumentação em gêneros da esfera religiosa e jornalística, e temas como inclusão escolar, educação de jovens e adultos e tecnologias da informação e da comunicação.

MARIA LÚCIA DA CUNHA VICTÓRIO DE OLIVEIRA ANDRADE

é professora de Língua Portuguesa na USP desde 1992. Fez mestrado em Língua Portuguesa na PUC-SP (1990) e doutorou-se em Semiótica e Linguística pela USP (1995). Trabalhou como pesquisadora auxiliar no Projeto de Gramática do Português Falado, de que resultou a *Gramática do Português Culto Falado no Brasil* (Contexto, 2015), obra na qual foi coautora de um capítulo. Escreveu *Relevância e Contexto: o uso de digressões na língua falada* (Humanitas, 2001) e é coautora de *Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna* (Cortez, 2012, 8ª ed.). Participa do Projeto NURC desde 1996, desenvolvendo trabalhos na área de Análise da Conversação, Linguística Textual e Teorias do Texto. Fez estudos de pós-doutorado na Universitat Pompeu Fabra, Barcelona (Espanha), em Análise Crítica do Discurso.

MARLI QUADROS LEITE é professora titular da área de Filologia e Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo, onde fez sua livre-docência e defendeu mestrado e doutorado. Realizou estudos de pós-doutorado na França, na École Normale Supérieure de Lettres e Sciences Humaines e na Université de Paris VII, pelo Laboratoire d'histoires des théories linguistiques (CNRS/Paris). Tem trabalhado em duas linhas: a da oralidade e sua relação com a escrita; e a da história das ideias linguísticas em gramáticas portuguesas e brasileiras, em ambas com especial interesse no estudo do uso e da norma linguísticos. Publicou as obras *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro* (Humanitas, 2006, 2ª ed.); *Resumo* (Paulistana, 2006); *O nascimento da gramática: uso e norma* (Humanitas, Paulistana, 2007); além de vários capítulos nos diversos volumes da coleção Projetos Paralelos – NURC/SP e artigos em revistas especializadas.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	----	...a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D².

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na [casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram [lá... B. [cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).
2. Fáticos: *ab, éb, abn, ebn, ubn, tá* (não por está: *tá?* você está brava?).
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA

Dino Preti

Considerações iniciais¹

Quando se fala em variação linguística, alguns supõem que se trata de uma novidade trazida pela linguística moderna. A rigor, perdem-se nos tempos as menções ao problema, embora sob o enfoque literário, estilístico, retórico. Já na antiguidade romana, Horácio dizia, em sua *Arte poética*: “Há uma grande diferença se fala um deus ou um herói; se um velho amadurecido ou um jovem impetuoso na flor da idade; se uma matrona autoritária ou uma ama dedicada; se um mercador errante ou um lavrador de pequeno campo fértil; se um colco ou um assírio; se um homem educado em Tebas ou em Argos” (p. 118-119). Os antigos costumavam distinguir três estilos ele-

1 Este texto foi apresentado no I Colóquio Internacional “A língua Portuguesa no Mundo da Lusofonia, promovido pelo Liceu Literário Português, promovido pelo Liceu Literário Português, no ano de 2004, na sessão 6, coordenada pelo Professor Adriano da Gama Kury, cujo tema foi “Língua e cultura”. Posteriormente, a conferência foi publicada na *Confluência*, Revista do Instituto de Língua Portuguesa, números 29/30, em 2005. O editor da revista, Professor Ricardo Cavaliere, gentilmente acordou que o publicássemos em nova edição neste volume, considerando sua pertinência ao assunto ora em pauta. Para esta edição, procedemos à revisão ortográfica do texto, com objetivo de adequá-lo à última reforma, fizemos algumas adaptações ao texto, a fim de torná-lo um capítulo de livro e, finalmente, acrescentamos algumas poucas *Notas da Organizadora* (N. O.), para atualizar algumas informações.

mentares: o simples, o médio e o sublime. As três obras-primas de Virgílio (as *Bucólicas*, as *Geórgicas* e a *Eneida*) serviam como exemplo para esses três estilos, mostrando a relação que as palavras guardam como reflexo das coisas, dos ambientes, das atividades diversas dos falantes. Havia, pois, vocábulos, por exemplo, que caracterizavam o estilo sublime, próprio para descrever os atos heroicos de guerra, as façanhas de Heitor; havia vocábulos próprios do estilo referente a temas agrícolas, outros a temas pastoris.

Para tratar o assunto a partir de uma época mais recente, situo-o desde o surgimento da linguística moderna, com o Curso de Linguística de Saussure (1916). E daí, refiro-me ao novo tratamento que o problema da variedade linguística passou a ter, com os sociolinguistas americanos, já na segunda metade do século XX e suas conseqüentes contribuições para os estudos de língua, em nosso caso, da Língua Portuguesa, no Brasil.

1. Duas visões da Sociolinguística

De início, proponho destacar uma diferença fundamental: primeiramente, a contribuição da Sociolinguística para o linguista, que pesquisa a língua, com o objetivo de descrevê-la e que, em geral, atua no meio universitário; em segundo lugar, a contribuição para o professor (em especial o professor secundário), isto é, aquele profissional que ensina a língua aos estudantes.

É preciso lembrar que as teorias linguísticas, em princípio, não foram necessariamente criadas para servir ao ensino. Elas refletem o trabalho do pesquisador em estudar, compreender o funcionamento da língua, em descrevê-la. Posteriormente, outros profissionais, também pesquisadores, ligados, em geral, ao ensino universitário, poderão, eventualmente, propor sua aplicação aos contextos de ensino.

Assim, a rigor, caberia lembrar um ciclo:

- a pesquisa e surgimento das teorias;
- a crítica e discussão nos meios científicos de seus resultados;
- a divulgação teórica desses resultados e a viabilidade de sua aplicação para o ensino;
- o treinamento dos profissionais que atuam na escola secundária, por meio de cursos específicos;
- a aplicação das novas teorias e um levantamento a médio prazo de seus resultados.

Esse ciclo lembra bem aquele utilizado na implantação de novos remédios, das drogas que são pesquisadas e testadas, anos a fio, antes de irem para o mercado consumidor.

Quando se estuda a Sociolinguística, disciplina surgida na década de 60 do século XX, a primeira impressão que nos fica, pelo próprio nome, é a de que essa ciência simplesmente associa os fatores sociais à língua. Embora a associação proceda, será preciso lembrar que muito antes dos nomes consagrados da Sociolinguística, como o de Labov, já se fazia essa associação. Meillet, entre outros, em seu *Linguistique historique et linguistique générale* (1921) já afirmava: “Por ser a língua um fato social resulta que a Linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social.” (apud Calvet, Jean-Louis, 2002, p. 16). Meillet criticava, então, a postura de Saussure, exposta no *Curso de Linguística Geral*, publicado em 1916. Segundo Meillet, ao separar a variação linguística das condições externas de que ela depende, Ferdinand de Saussure a priva da realidade; ele a reduz a uma abstração que é necessariamente inexplicável. Saussure propunha a divisão entre uma linguística interna e outra externa. Sua análise se situava num nível sincrônico. Meillet procurava compreender os fatos da língua, referindo-se à diacronia, à história, à mudança social. Enquanto Saussure dizia que a linguística tinha por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma, Meillet buscava a compreensão dos fatos da língua pela referência à história,

à diacronia. É certo que Saussure também afirmava que a língua era uma instituição social, mas isso é um princípio geral que nunca se esclareceu suficientemente. Quer dizer, embora dê um caráter social à língua, passa a uma linguística da forma, à língua em si mesma e por si mesma, como afirma no final do seu Curso: “A língua tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma.” Para Saussure a língua é um fato social, apenas no sentido de que é adquirida pelos falantes no convívio social.

Saussure pretendia isolar o estudo da língua de tudo que é exterior a ela, o que incluía os pontos de vista da História, da Antropologia, da Etnografia, da Sociologia e da Psicologia, segundo seu modo de ver a linguística. Em outras palavras, Saussure quis estabelecer a linguística interna como uma disciplina científica, relegando para segundo plano a linguística externa, que se ocupa da relação existente entre a língua e a história, as instituições e a estrutura da sociedade. A linguística externa é vista por ele como algo secundário. O essencial seria, então, estudar os elementos da língua e como eles se relacionam entre si. (Chagas, 2002, p. 148)

Assim Saussure, que definiu a língua como um fato social, excluiu dos objetivos da linguística o estudo dos elementos de ordem social e propõe a homogeneidade como um princípio básico para a descrição de uma língua. Esse princípio foi a base do Estruturalismo e foi levado aos extremos por Chomsky na teoria gerativista (1965), que delimitou como objeto de sua teoria a competência de um falante-ouvinte ideal, membro de uma comunidade linguística completamente homogênea e possuidor de um conhecimento excelente da língua. (Monteiro, 2000, p. 15)

Podemos notar, pois, que, para Saussure, a língua é o sistema subjacente à atividade da fala e, mais concretamente, é o sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala. Desta se ocupará a Estilística, ou, mais amplamente, a Linguística Externa. A Linguística, propriamente dita, terá como tarefa descrever o sistema

formal, a língua. Inaugura-se, assim, a chamada abordagem imanente da língua, que, em termos saussurianos, significa afastar tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao sistema. (Alkmim, 2002, p. 123)

Então, podemos dizer que, no nascimento da linguística moderna, há um discurso de caráter essencialmente estrutural de Saussure, insistindo na forma da língua, e outro, de Meillet, por exemplo, insistindo em sua função social. E durante quase meio século, esses dois discursos vão-se desenvolver de modo paralelo, sem nunca se encontrar. (Calvet, 2002, p. 17)

Não só Meillet, contudo, adotou postura crítica às teorias de Saussure. Bakhtin, em 1929, já afirmava: “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal* realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 1929, apud Alkmin 2001, p. 25)

Foi na década de 60 que linguistas americanos começaram a se interessar mais a fundo pelas teorias da variação linguística, tentando demonstrar que a língua se caracterizava pela heterogeneidade. Entre as teorias de Saussure e a dos linguistas que pensaram em incorporar os elementos externos, sociais, à análise e descrição da língua, decorreu praticamente meio século. Foi em 1966 que começaram a se intensificar as ideias a propósito das relações entre língua e sociedade e sobre a variação linguística... Num seminário realizado na Universidade de Los Angeles, promovido por William Bright, vinte e cinco pesquisadores reuniram-se, para estudar o caráter variável das línguas e sua relação com as estruturas sociais. Já não se pensava mais na língua como um bloco homogêneo. Para esses primeiros sociolinguistas, a língua era heterogeneidade. Dentre esses pesquisadores, ressalta a figura de William Labov, criador do que hoje se conhece sob o nome de teoria

da variação, ou *variacionismo*. As relações língua/sociedade passam a ser vistas por meio de questões objetivas: por que as línguas mudam? por que variam? quais os limites dessas variações? que fatores incidem sobre elas? etc.

Assim William Bright propunha três dimensões de que partiriam as variações linguísticas: a identidade social do emissor (falante), a identidade social do receptor (ouvinte) e as condições da situação de comunicação. Vemos, pois, a partir daí que a Sociolinguista não se preocuparia apenas (e vagamente) com as relações entre a língua e a sociedade, como já se falara anteriormente. Mas se propunha a explicar a heterogeneidade da língua, como as variações se organizavam, quais eram as regras para essas variações. Para isso se valia fundamentalmente da língua oral, de pesquisas de campo e de dados estatísticos. E, em uma de suas correntes, o *variacionismo*, de Labov, a maior quantidade de estudos desenvolveu-se em nível fonológico.

2. A macro e a microsociolinguística

As relações entre os fatores sociais e a língua passaram a abranger um quadro muito amplo, com pesquisas de ordem muita variada. Hoje, então, podemos fazer a distinção entre uma macrosociolinguística de uma microsociolinguística. A macrosociolinguística trata das relações entre a sociedade e as línguas como um todo e envolve questões sociais e políticas. Assim, problemas como o multilinguismo e bilinguismo e suas relações com o desenvolvimento social; as políticas linguísticas estabelecidas pelos governos dos países; as relações entre os dialetos sociais e o ensino; o fracasso escolar nas comunidades pobres; o problema das línguas francas, como o inglês.

No Brasil, por exemplo, a invasão de outras línguas (como o francês, no fim do século XIX) e o inglês na época contemporânea, como

consequência do maior prestígio social dessas línguas) constitui um tema da macrosociolinguística.

Já o que concerne à microsociolinguística é a análise do efeito dos fatores sociais sobre a língua, as pressões sociais que influenciam as mudanças e as variedades linguísticas; o estudo (com dados estatísticos) das ocorrências linguísticas que acontecem paralelamente às mudanças sociais, assim suas como consequências. Nesse campo os pesquisadores se ocupam das variações em todos os níveis de língua, inclusive daquelas decorrentes do prestígio social das variantes; do problema da norma padrão e subpadrão; das variantes provenientes da situação de comunicação (os registros ou níveis de fala) ou das características dos grupos sociais (dialetos sociais); da atitude linguística dos falantes; das variedades lexicais dos grupos restritos (as gírias); etc.

Vale lembrar que, em 1973, Eugenio Coseriu em obra que, na edição brasileira de 1979, se denominou *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*, mostrava que a língua nunca está pronta. Ela é sempre algo por refazer. A cada geração, ou mesmo em cada situação de fala, cada falante recria a língua. Dessa forma, ela está sujeita a alterações nessa recriação. Por outro lado, depende de uma tradição, já que cada falante diz as coisas de determinada maneira, em grande parte porque é daquela maneira que se costuma dizer. Há então um delicado jogo de continuidade e de inovações, estas sempre em menor número. (Chagas, 2002, p. 150).

3. A Sociolinguística e o ensino no Brasil

Como diz com propriedade Raquel Salek Fiad (1996, p. 45), a propósito do tema da diversidade linguística e da necessidade de aplicá-la no ensino secundário, há uma certa sensação de que já falamos tanto sobre o tema que é hora de parar de falar e pensar um pouco em que resultou todo esse discurso, que já não é novo. Num levantamento

feito por essa linguista, observamos que, desde meados da década de 1970, diretrizes expostas em documentos oficiais apontam a necessidade de o ensino de língua portuguesa levar em conta as variedades linguísticas. Da mesma forma, várias coleções didáticas, em suas introduções, incorporam esse discurso, mas nem sempre o realizam de maneira convincente. Em geral, pode-se observar nesses livros a ideia de que a escola precisa definir um padrão de linguagem no ensino, que se deve pautar pela norma culta, mas sem deixar de levar em conta as variações trazidas pela variedade social dos alunos, antes encarando-as como opções, variantes aceitáveis e plenamente recomendáveis, desde que consideradas em função da variedade de *situações de comunicação*.

Historicamente, a opção pelo ensino da norma culta (ou norma padrão)² é sempre justificada pela possibilidade que todos os alunos, de todos os níveis sociais, devem ter de acesso à tradição cultural escrita e à variante de maior prestígio social. Isso não significa ignorar as demais variantes, muito menos estigmatizá-las.

O problema maior na prática desse ensino das variantes sempre foi, é óbvio, como o professor deve lidar com alunos que não têm oportunidade de praticar a norma padrão em casa e que, por isso, chegam a não entender a linguagem do professor e, conseqüentemente, a não aprender os ensinamentos por ele transmitidos. E, ainda pior, esses estudantes assimilam o preconceito de que “falam mal” e, por isso, são “inferiores”.

2 N.O. Modernamente, alguns linguistas diferenciam a *norma culta* da *norma padrão*, entendendo esta como a que se aproxima do modelo prescrito pela norma tradicional, divulgada nos instrumentos linguísticos e aquela como a que é, geralmente, praticada por pessoas de nível intelectual e cultural mais elevado, consideradas por isso, como falantes cultos. São, pois, identificadas por critérios diferentes: a *culta* por critério social (nível de escolaridade, envolvimento com arte e cultura, etc.); e a *padrão*, por critério gramatical (atendimento ao modelo gramatical prescrito para “o bem falar e escrever”). É, todavia, perceptível que essa diferença é muito frágil, tendo em vista que tanto para um tipo de norma quanto para o outro o nível de conhecimentos linguístico (e metalinguístico) do falante tem de ser alto.

Alguns estudiosos, sociólogos e linguistas, chegaram a pensar num ensino diferenciado para classes sociais diferenciadas, utilizando-se, por exemplo, livros didáticos, com regras de variantes de menor prestígio social. Mas isso seria limitar as oportunidades desses estudantes na sociedade e impedir seu acesso à variante culta, o que acabaria, também, sendo uma forma de estigmatizá-los. Bernstein,³ por exemplo, propôs para o inglês duas espécies de código: o *elaborado* e o *restrito*. Este seria empregado por qualquer pessoa, mas as crianças da classe média ou alta adquiririam em família o código elaborado. A diferença entre os códigos poderia ser observada na quantidade de repetições e poucas pausas, no código restrito; enquanto o elaborado se construiria com enunciados sempre novos e constantes pausas. (apud Monteiro, 2000, 141)

Bernstein afirmava que, se uma criança quisesse ter êxito na escola, deveria dominar o código elaborado, que seria a linguagem padrão da escola. Para chegar a ele, os alunos com déficit linguístico deveriam receber uma educação compensatória, com estímulos culturais que reparassem essas carências. (op.cit. p. 143)

Labov combateu essas ideias, alegando que se deveriam verificar os obstáculos socioculturais que dificultam a aprendizagem e a incapacidade da escola para resolvê-los. (Labov, 1984, apud Monteiro, 2000: 144). O problema, pois, seria mais de natureza social do que linguístico.

Por outro lado, a tentativa de eliminação das variantes consideradas “subpadrão” poderia ser danosa, como reconhece Trudgill, citado por Monteiro (2000: 145):

A linguagem não é simplesmente um meio de transmitir informações, mas é sobretudo um símbolo de identificação do indivíduo com um determinado grupo social. Sugerir à criança que sua linguagem é inferior é de alguma maneira dizer-lhe que ela e todas as pessoas de seu meio são também inferiores.

3 (N. O.) Sociólogo britânico (1924-2000).

A estigmatização que poderia impor-se a alunos com deficiência de formação linguística, ministrando-lhes apenas a variante culta, acabou gerando a ideia de que a linguagem escrita desses alunos poderia, em suas limitações, ser identificada com a sua língua oral. Daí chegou-se à ideia de que a escola deveria corrigir a influência do oral sobre a escrita, considerando esta como a linguagem correta e a oral como errada, pois sua organização não corresponderia às regras da escrita. Esquecia-se, assim, que a linguagem oral, também, tem a sua gramática e organização, o que foi demonstrado pelas teorias da oralidade, em especial a da *Análise da Conversação*, que surgiram a partir do final da década de 1960.

Como mostra Marcuschi (2001), em artigo sobre a oralidade nos livros didáticos, a entrada das variantes consideradas subpadrão em livros didáticos (em diálogos transcritos ou citados de obras literárias, jornais etc.) teve por único objetivo comparar sua estrutura e vocabulário com a escrita padrão, no sentido de corrigir os erros da variante oral, em geral, de nível popular. Essas experiências acabaram por conduzir a uma falsa concepção de erro linguístico e a uma separação absoluta entre fala e escrita, hoje considerada por alguns linguistas, como o próprio Marcuschi, inadmissível, tendo em conta a teoria de um *continuum linguístico* que demonstraria a menor ou maior incidência de oralidade nos gêneros textuais.

Essas experiências todas reveladas em alguns livros didáticos demonstraram, acima de tudo, uma falta de base linguística de seus autores, em particular, o desconhecimento da organização da língua oral e da compreensão da teoria da variação linguística e sua ligação com o prestígio social da linguagem.

Sabemos que o próprio Mattoso Câmara Jr. (1969: 10-11) reconhecia a necessidade do conhecimento do funcionamento da língua oral, paralelamente ao da escrita, embora lembrasse que faltavam estudos descritivos da língua falada. Disse, então:

Em verdade, as relações entre a fala e a grafia precisam de um tratamento muito diverso do que lhes costumam dar as gramáticas escolares. Nestas, a atenção primordial é para a língua escrita (...) e a língua oral entra de maneira indefinida, sem delimitação explícita, que se impunha, para uma e para outra.

Marcuschi (1998, p. 107), comentando a ideia do autor de que a escrita decorre da fala e é secundária em relação a esta, afirma:

Para Mattoso Câmara, só se pode compreender e ensinar a língua escrita com base na correta compreensão do funcionamento da fala. Isto representa um dupla proposta de trabalho: por um lado, trata-se de uma missão para a ciência lingüística, que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção.

Conclusão

Nos dias atuais, a contribuição que começa a ser mais decisiva no ensino é a do conceito de *interação verbal* como realidade fundamental da língua, já presente nas ideias de Bakhtin (1929), com a contribuição mais recente da teoria da Análise da Conversação, em que se exploram aspectos organizacionais da conversação. Daí tem-se partido para a conceituação de gêneros textuais com sua maior ou menor presença de oralidade, teoria que, ainda, permanece no nível da pesquisa acadêmica.

Numa visão crítica final, pode-se afirmar que a contribuição da Sociolinguística, no Brasil, deu-se muito mais em nível de pesquisa linguística do que em aplicação ao ensino, pela falta de livros didáticos⁴ e cursos que orientem os professores e os estudantes. Mas, despertou-se a ideia de que se deveriam incorporar os aspectos sociais na descrição

4 (N. O.) Como comenta Leite, neste volume, Marcuschi (1997; 2012) demonstrou que muitos livros didáticos exploraram questões de variação linguística, mas de modo ineficiente, por trazerem questões dissociadas da realidade linguística. Leite, neste volume, comenta tal situação.

da língua; de que se deveria considerar a heterogeneidade uma característica básica em seu estudo; de que o prestígio social das variantes seria uma consequência direta dessa feição heterogênea da língua; de que uma variante culta deveria constituir o padrão do ensino, desde que não se deixassem de considerar as outras variantes e muito menos estigmatizá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Cortez, 2000, v. 1, p. 21-48.

CALVET, Louis Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Problemas de linguística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1969.

CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.) *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2002, v. 1, p. 141-64.

COSERIU, Eugenio. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*. Rio de Janeiro: São Paulo: Presença: EDUSP, 1979.

FIAD, Raquel Salek. Diversidade e ensino. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). *Diversidade linguística*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, 1996, p. 45-68.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. A língua falada e o ensino de português. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.) *Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p. 101-20

Oralidade e Ensino

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

O LUGAR DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Marli Quadros Leite

“Não se trata de ensinar Linguística aos alunos, mas de fornecer elementos teóricos básicos ao professor de língua.”

Luiz Antônio Marcuschi

Considerações iniciais

Desde 1982, quando, no grupo de trabalho, “*Os papos do Projeto NURC: para uma análise não furada*”, coordenado por Marcelo Dascal e de que os debatedores foram Dino Preti e Ataliba Castilho, os pesquisadores brasileiros começaram a avaliar de modo diferente a abordagem e os estudos de oralidade e a considerá-los com base em pressupostos científicos e técnicos. Para propiciar as condições adequadas ao trabalho científico, em 1985, foi criado o grupo de trabalho, da ANPOLL, *Linguística de texto e Análise da Conversação*; já em 1986, Luiz Antônio Marcuschi publicou o livro *Análise da conversação*, e por essa época, muitos linguistas, desenvolveram pesquisas e publicaram trabalhos importantes sobre língua falada. Ainda na década de 1980 os pesquisadores do Projeto NURC/SP, núcleo USP,¹ publicaram quatro volumes voltados à pesquisa de língua falada, sendo três de materiais

1 Para informações sobre esse núcleo de pesquisa, consulte-se o site www.nurc.fflch.usp.br, em que há, além da história do Projeto, descrição de trabalhos realizados, indicações bibliográficas, textos para download, e, especialmente, arquivos sonoros, acompanhados de suas transcrições.

para estudo de características da língua falada e um dedicado à divulgação das pesquisas então realizadas com os materiais para estudos. Tal produção, e mais a de Luiz Antônio Marcuschi, constituíram os primeiros textos sobre características linguísticas, estruturais e pragmáticas da língua falada no Brasil.² Na USP, em 1989, Dino Preti criou, no Brasil, a primeira disciplina para ensino de oralidade, cuja ementa foi elaborada especificamente sobre pontos de sociolinguística e de língua falada.³ Tal atitude repercutiu em outras universidades e faculdades que, também, começaram a incluir em suas grades curriculares disciplinas voltadas ao estudo da língua falada⁴ e, assim, os conhecimentos acerca de língua falada e oralidade foram aos poucos se disseminando até chegarem ao ponto em que estamos hoje; vale explicar, ao de haver conhecimento satisfatório sobre essa matéria, conforme pretendo mostrar no curso deste capítulo, pela análise de livros didáticos.

Ainda refletindo sobre a história dos estudos de língua falada no Brasil, mas, especificamente sobre a relação língua falada e ensino, lembro que, em 1997, como presidente da Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL), convidei o saudoso Professor Luiz Antônio Marcuschi para participar do simpósio da APLL, realizado no quadro da 49ª Reunião Anual da SBPC, ocorrida em Belo Horizonte (MG). Nesse evento ele proferiu a palestra *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*, a qual foi publicada depois, em 2012, como artigo, na revista *Trabalhos de Linguística Aplicada* (Cf. Marcuschi 2012) e teve grande repercussão, como todos os textos por ele publicados. Essa palestra e o texto a ela corres-

2 Os quatro livros citados estão disponíveis para download no citado site do Projeto NURC/SP – Núcleo USP.

3 Nessa época, no currículo do curso de Letras, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, era denominada Língua Portuguesa VII.

4 Onze anos depois de criada a disciplina na USP, outra para tratar de língua falada foi proposta e aprovada pelas instâncias competentes na PUC/SP, em 1998. (Cf. Bentes e Leite, 2010, p. 54-55)

pondente deram partida a uma série de pesquisas sobre a abordagem da língua falada, da oralidade, nos manuais didáticos.

Nos idos de 1990, a preocupação dos estudiosos da língua falada / oralidade era investigar *se e como* havia algum tratamento sobre essa matéria nos livros didáticos. Digo *se* porque havia dúvida de que esse assunto fosse tratado nos manuais didáticos; e *como* porque, quando o assunto estava presente no manual, não se referia, evidentemente, ao estudo de propriedades e características da modalidade falada, mas de oralização de textos escritos. Era, pois, importante investigar.

Ao longo do tempo, contudo, a situação mudou. Concorreram para essa alteração alguns fatos, tais como: a atuação docente, de pesquisa e publicações da coleção *Projetos Paralelos*⁵ dos membros do Projeto NURC/SP, coordenados em São Paulo pelo Professor Dino Preti; a atuação superdinâmica de Marcuschi perante seu grupo de pesquisadores em Recife; e a proposição, realização e coordenação do projeto *Gramática do Português falado*, pelo Professor Ataliba de Castilho. Esse projeto produziu grande quantidade de pesquisa sobre língua falada. Tudo isso concorreu para que a língua falada / oralidade passasse a ser estudada de modo mais sistemático e encontrasse um lugar específico nos manuais didáticos.

A hipótese de trabalho agora, depois de mais de trinta anos de pesquisas, não é mais a de que não existe lugar para o tratamento da oralidade nos manuais didáticos nem a de que, quando há, tudo não passa da oralização de textos escritos, literários ou não. Neste momento, é a de que, em muitos casos, o tratamento dispensado a esse assunto não é equilibrado, ou não é proposto adequadamente à faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Para investigar tal situação, examinaremos manuais do ensino fundamental, partindo da premissa de que nessa há uma mudança pedagógica fundamental, con-

5 A coleção tem treze livros, tendo o primeiro sido publicado em 1993. Para conhecimento da coleção, visite-se a página eletrônica http://nurc.fflch.usp.br/publicacoes_fase2

siderando que o estudante passa do ciclo da infância para o da adolescência, e o aparelho escolar tem de adaptar seu discurso a esse paciente.

O objetivo que guia a pesquisa é o de examinar manuais didáticos do ensino fundamental 6º, 7º, 8º e 9º anos (ou de 6ª a 8ª séries como era denominada essa fase escolar) para proceder à análise do tratamento que os autores dispensam aos temas relacionados à língua falada / oralidade. Os volumes são de diferentes autores, editoras e anos, de modo a formar um conjunto variado que possa revelar como a matéria chega às escolas. A hipótese é a de que o tema língua falada / oralidade está presente nas coleções, embora ainda não de modo adequado, pois reproduz o discurso acadêmico, teórico da Linguística.

Os volumes que formam o corpus são os seguintes:

Título	Autor(es)	Dados bibliográficos
Tecendo linguagens – 7ª série	Tania Amaral Oliveira Elizabeth Gavioli Cícero de Oliveira Lucy Araújo	IBEP São Paulo 2006
Para viver juntos – 9º ano Guia didático	Greta Marchetti Heidi Strecker	S&M São Paulo 3ª edição 2014
Singular e Plural – 8º ano Leitura, produção e estudos de linguagem	Laura de Figueiredo Marisa Balthasar Shirley Goula	São Paulo 2ª edição 2015
Universos – 6º, 7º, 8º, 9º anos	Teresa C. W. Pessoa de Melo Dias	São Paulo S&M 2015
Coleção Apoema – 6º, 7º, 8º e 9º anos PNLD 2020 – Fund. II	Lúcia Teixeira Sílvia Maria de Sousa Karla Faria Nadja Pattresi	Editora do Brasil São Paulo 2019

Antes, porém de examinar os manuais didáticos modernos, passarei por alguns livros “antigos”, publicados entre os anos 30 a 50 do século XX. Para mostrar a diferença de abordagem do que já se fez no

Brasil a respeito do estudo da oralidade, tecerei comentários sobre as coleções discriminadas no quadro seguinte. Não tratarei diretamente dos livros didáticos dos anos 60 a 90 porque o trabalho de Marcuschi (1997 e 2012)⁶ antes citado, dá conta da análise da situação da abordagem da língua falada dessas décadas. Os manuais mais antigos a que fiz referência são:

Título	Autor(es)	Dados Bibliográficos
Como Ensinar Linguagem no Curso Primário (Manual de orientação para o professor primário.)	Firmino Costa (1869-1939)	Comp. Melhoramentos de São Paulo 1939 2ª edição
Programa de Português: Gramática Organizada inteiramente de acôrdo com o programa expedido pela portaria ministerial n.º 172, de 15 de julho de 1942. (Livro de teoria para as quatro séries do ensino de português nos ginásios.)	Julio Nogueira	Companhia Editora Nacional São Paulo – Rio de Janeiro – Recife – Porto Alegre 2.ª edição 1944
Programa de Português: Antologia e Gramática Exposição completada ortografia em vigor e do sistema de acentuação. (Livro de teoria para as quatro séries do ensino de português nos ginásios.)	Julio Nogueira	Companhia Editora Nacional São Paulo 13.ª edição 1953
Língua Portuguesa Literatura, História da Literatura, Gramática, Leitura e Exercícios – para as três séries dos Colégios Clássico e Científico De acôrdo com os últimos programas	Geraldo de Ulhoa Cintra	Editora Anchieta 1945 3.ª edição

6 Marcuschi informa ter analisado coleções do “primeiro grau menor (1.ª a 4.ª séries); primeiro grau maior (5.ª a 8.ª séries) e segundo grau (1.ª, 2.ª e 3.ª séries), que perfizeram um total de 58 livros. Os livros abrangem um largo período (de 1978 a 1997), anterior e concomitante ao aparecimento dos PCN. Marcuschi usa uma versão de 1996 dos PCN.

Português Colegial: Arte Literária – Gramática – Antologia 1ª série dos cursos Clássico e Científico (Rigorosamente de acordo com o programa oficial vigente)	R. Farani Mansur Guérios (1907-1984) Professor de Português da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná e do Colégio Estadual do Paraná.	Saraiva Livraria Acadêmica São Paulo 1946
---	--	--

1. O tratamento da oralidade nos livros didáticos: breve percurso histórico — século XIX

O tratamento de temas teóricos, seja de gramática seja de texto e discurso, nunca foi tarefa simples para os autores de manuais didáticos. No Brasil, a língua portuguesa passou a ser estudada no contexto das disciplinas Retórica e Poética, nos currículos das escolas em 1838, um ano depois da criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (Soares, 2001, p. 162). Mesmo havendo boa quantidade de gramáticas publicadas em nosso país, desde 1816, fato que teve início quando apareceu a *Arte de Grammatica Portugueza, de Ignacio Felizardo Fortes*,⁷ a língua portuguesa não tinha lugar próprio e seu estudo se fazia por via indireta, pela Retórica, por meio da qual se estudava poética. Por tal disciplina, então, se chegava a estudar aspectos da língua portuguesa, já que o objetivo do ensino da retórica era, também, “pensar bem” e “falar bem”. Mesmo assim, nessa época houve um avanço quanto ao ensino do português, dado que antes apenas o latim era estudado, e a gramática portuguesa era conhecida pelos estudantes como meio para compreensão do Latim e não como fim em si mesmo.

Trabalhos anteriores ou da mesma época da *Arte de Fortes*, por exemplo, o *Tratado de Eloquencia Extraído dos Melhores Escritores*

7 Quadro de importantes gramáticas brasileiras do século XIX: Antonio da Costa Duarte, *Compendio da Grammatica Philosopfica*, 1829; Francisco Sotero dos Reis, *Grammatica Portugueza*, 1866; Julio Ribeiro, *Grammatica Portugueza*, 1881; João Ribeiro, *Grammatica Portugueza*, 1877 (Curso elementar); Manuel Pacheco da Silva e Boaventura Placido Lameira de Andrade, *Noções de Grammatica Portugueza*, 1877.

e as Taboas Synopticas do Systema Rethorico de Fabio Quintiliano segundo Jeronimo Soares Barbosa, do Frei Joaquim do Amor Divino Caneca (1779-1825), escritos em Recife entre os anos de 1796 e 1817, constituem um exemplo do estudo que se fazia na época nesse campo do conhecimento. Essas não são obras propriamente originais do Frei Caneca, mas compilações de trabalhos de Quintiliano e de outros autores, todavia, já segundo a interpretação de Jerônimo Soares Barbosa, como declarado no título do Tratado e das Taboas. O Tratado, embora posto separadamente, é uma parte do Systema Rethorico. Os conceitos das duas disciplinas são complementares, como anuncia Caneca (1876, p. 65):

Eloquencia é a faculdade de significar com deleite os pensamentos por palavras, para convencer e persuadir.

Rhetorica é a arte, que dirige as disposições naturaes do homem no uso da eloquencia.

Caneca foi professor de Retórica e Poética por trinta e dois anos, como ele declara na introdução das *Taboas*, mas não ensinou gramática. Escreveu o *Breve Compendio de Grammatica Philosophica*, quando, por questões políticas, esteve encarcerado, entre 1817 e 1820. A definição de gramática formulada por Caneca é, de acordo com a teoria racionalista, oriunda da *Gramática geral e razoada* (Arnauld e Lancelot, 1660), conforme foi praticada tardiamente, em Portugal e no Brasil, a seguinte:

Grammatica portugueza é a arte que ensina a fallar, ler e escrever correctamente a lingua portugueza. (Caneca 1876, p. 27) [Grifei]

Esse conceito, contudo, não diz respeito ao ensino de aspectos da fala no que concerne à fala dialogal, mas da linguagem, da enunciação da língua, e, também, da pronúncia correta das palavras, pois uma das partes importantes da gramática geral é a “ortoepia”.

Não se conhecem registos da circulação do *Breve Compendio* nas escolas brasileiras da época em que foi publicada, embora seja uma gramática didática, pois foi escrita como lições, para aulas de português ministradas a uma religiosa que dispensava cuidados ao autor, quando esse estava no cárcere (Cf. Leite 2018a). Também a citada *Arte* de Ignacio Fortes não parece ter sido usada como gramática escolar no Brasil, pois não se tem registro de sua circulação na época. Essas duas gramáticas são de difícil acesso hoje: a de Caneca foi publicada uma única vez, em 1875, assim mesmo no conjunto de obras completas do autor⁸. Já a de Fortes não existe no Brasil. Segundo Kemmler (2013) e Moraes (2016), o único exemplar de que se tem notícia está na Biblioteca Pública e Arquivo Regional da Ponta Delgada, nos Açores, em Portugal.

Em 1829, em São Luís do Maranhão, o professor do Liceu Maranhense, Antonio da Costa Duarte, publicou o *Compendio de Grammatica Portugueza*, dedicada a estudantes, tanto do curso primário quanto do Liceu. Essa obra teve vida longa no circuito escolar, pois foi republicada, a partir da segunda edição, com o título *Compendio de Grammatica Philosophica Portugueza*, seis vezes, até o ano de 1877. Assim como o *Breve Compendio* do Frei Caneca, esse traz o mesmo conceito de gramática, como arte de falar e escrever sem erros a língua portuguesa. Uma passagem da obra confirma em que sentido se aplicava esse conceito de “falar”. Veja-se:

Até nos parece escusado escrever *Põem*, para na escriptura o distinguirmos do singular, porque *o sentido do discurso o dará a conhecer, assim como o dá quando alguem fala*. [Grifei.] (Duarte 1877, p. 13, nota 4)

8 Modernamente, porém, há uma cópia digitalizada na página eletrônica Corpus des Textes Linguistiques Fondamentaux (CTLF) e outra em e-book (Leite e Pelfrêne 2018a) disponível no Portal de Livros Abertos da USP. Ambas de acesso gratuito ao público em geral.

O autor contesta a necessidade de haver a forma do plural do verbo pôr, na escrita, porque os dados do contexto deixam claro o sentido do texto, na escrita, e na fala o todo da enunciação (o discurso) define o sentido do verbo.

O Compendio de Duarte, da segunda edição em diante, foi sendo ampliada com longas notas teóricas, em rodapé, e seu caráter didático, para o curso primário, talvez tenha ficado prejudicado⁹, isso, porém, não impediu sua difusão

Uma gramática de caráter um pouco mais didático surge na segunda metade do século XIX, em 1866. Francisco Sotero dos Reis, também professor maranhense, de Latim e de Literatura, publicou, em 1866, a *Grammatica Portuguesa ccommodada aos principios geraes de palavra seguidos de immediata applicação pratica*. Como esclarece Leite (2019a) a *Grammatica* foi escrita sob encomenda do diretor do Instituto de Humanidades de São Luís, para que se produzisse material didático adequado ao ensino de língua portuguesa dos estudantes da instituição. O conceito de gramática, tal como venho mostrando, é ainda mais esclarecedor, porque o autor explica em uma nota no corpo do texto, o seguinte:

N. B. A Grammatica de Port Royal, generalizando, define a Grammatica “Arte de fallar.” Esta é a definição da Grammatica mais concisa que conhecemos, porque, **Fallar, abrange tudo o mais.**

Divide-se a Grammatica em quatro partes, que são: Etymologia, Syntaxe, Orthographia, Prosodia. (Reis 1871, p. VIII) [O negrito é meu.]

Sotero dos Reis usa notas para fazer esclarecimentos. Nesse caso, há uma nota geral, mas, em outros pontos da gramática, as notas trazem orientações diretas ao professor, ou ao aluno, e elas são destacadas

9 Também essa obra se encontra disponível no portal do (CTLF) e em e-book (Leite e Pelfrêne 2019a).

do texto principal e sempre indicadas por meio da sigla “N.B.” (note bem).

Diferentemente de outros autores, a linguagem de Sotero dos Reis é clara e direta, e o texto não traz discussões teóricas. O autor deixou explícito seu objetivo de produzir uma obra didática, já no subtítulo, pela referência enfática a tal caráter: “immediata aplicação pratica”. Além disso, nos “Prolegomenos” (Reis 1871, p. V- XI), esse objetivo é reafirmado. Também, as várias referências feitas pelo gramático a “alumnos” e ao “professor”, ora para guiar o mestre sobre como deve conduzir o assunto, ora voltando-se explicitamente ao aluno. Como mostra Leite (2019a), Sotero dirige-se diretamente ao professor, por exemplo, ao tratar dos superlativos de duas formas, uma latina e outra portuguesa. A seguir leia-se uma nota dirigida ao mestre:

N.B. **O professor terá cuidado de dar ao alumno** um quadro completo destes diversos superlativos. (Reis 1871, p. 18)

Agora, uma nota diretamente endereçada ao aluno:

N.B. Que cousa, e quantas sejam as pessoas grammaticaes, já ficou convenientemente explicado, quando tractei do pronome pessoal; **por isso para ahí remetto o alumno**. (Reis 1871, p. 42)

Embora a gramática seja didática, o autor não propõe exercícios de repetição, o que deixa ao encargo do mestre. Diz ele claramente também por meio de uma nota:

N.B. O professor augmentará o numero de exemplos aqui produzidos, quando fôr conveniente para bem gravar na mente do escolar as diversas propriedades do nome substantivo, porque só me limito a noções grammaticaes deduzidas dos principios geraes de grammatica. (Reis 1871, p. 5)

Também como característica didática, há o último item do capítulo da *Syntaxe*, cujo subtítulo é «Modelos de análise», dedicado à

análise de períodos. Não há referência à fala, ou à enunciação oral no corpo da *Grammatica Portuguesa*.

Esses são alguns exemplos do que havia nas gramáticas do século XIX, pois, durante mais de um século, não se conheciam “livros didáticos” no Brasil, tal como hoje os conhecemos. As gramáticas de português aqui produzidas, usadas como apoio para o ensino e a aprendizagem do Latim, foram relevantes para a conquista do espaço de ensino da língua portuguesa no Brasil.

A partir de 1938, como esclarece Soares (2001, p. 163), muitas gramáticas e antologias foram produzidas e utilizadas como manuais didáticos e constituíam o material disponível aos professores e alunos, situação que perdurou até meados do século XX. A autora citada lembra que esses manuais traziam apenas o conteúdo a ser ensinado, sem indicações de como o docente deveria utilizá-lo e, também, a maioria das vezes sem proposição de exercícios, pois os professores tinham completa autonomia intelectual e acadêmica para fazê-lo. A partir dos anos 1970, quando começa a haver a precarização da função docente, os manuais didáticos passam a incluir uma seção, cada vez mais minuciosa de orientação teórica e metodológica dedicada aos professores (Soares 2001, p. 167).

As antologias serviam às aulas de literatura e de gramática. Os textos eram explorados também para leitura e interpretação e exercícios de léxico (vocabulário) e aplicação de conteúdos de gramática. Na primeira edição da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada no ano de 1895, o texto é precedido por uma lição de sintaxe, como explicam os autores:

Antecede aos excerptos um estudo grammatical sobre a syntaxe da proposição simples e da proposição composta, da lavra de um dos compiladores, o professor Fausto Barreto; e da do outro compilador são as noticias bio-bibliographicas antepostas ao primeiro trecho de cada autor. Nesses pequeninos resumos são as sentenças criticas quase sempre proferidas por juizes especiais e competentes. (Barreto e Laet 1929, p. 10)

Como fica claro na citação, além dos textos literários selecionados para compor a *Antologia*, as únicas intervenções dos autores no volume, foram as referidas por eles na citação transcrita. Nenhum exercício ou orientação ao professor há na obra.

Na década de 40 do século XX, porém, algumas antologias já aparecem com outro formato. Nascem, assim, os manuais didáticos. Em primeiro lugar esses manuais vêm indicados por séries, como comentarei a seguir, ao traçar um brevíssimo panorama das obras das décadas de 1930 a 50.

2. O tratamento da oralidade nos livros didáticos: uma perspectiva do passado – século XX

A leitura de livros didáticos “antigos”, de até a primeira metade do século XX, revela, sobre o ensino de língua portuguesa, alguma surpresa a respeito da concepção de língua e, em certa medida, da consideração da língua falada / oralidade. Sem dúvida alguma, o foco é a escrita e a leitura, mas a língua falada / oralidade consegue aparecer em alguns pontos nesses instrumentos linguísticos dos anos 30 a 50 do século XX, como mostrarei a seguir.

Tome-se em primeiro lugar a obra *Programa de Português – Antologia e Gramática, para as 1.ª e 2.ª séries*, de Julio Nogueira, publicada em 1938 e que teve muitas edições¹⁰. A obra não tem divisões muito formais, mas há partes distintas: a primeira é dedicada à antologia, e os textos são sempre seguidos de uma seção intitulada “vocabulário e notas”, de caráter situacional, quando o autor esclarece dados contextuais e gramaticais do texto. Uma segunda parte é dedicada à “1.ª série”, embora não apareça uma outra dedicada à 2.ª, o que é confuso. Nessa parte, o autor parece con-

10 A edição a que tive acesso é a 13.ª, de 1953.

versar com o professor, dando-lhe conselhos e sugerindo atividades, por exemplo. Veja-se o que ele diz:

Existe aqui uma cadeia contínua: a boa leitura depende da compreensão e, de ambas, a capacidade de interpretar. Não é lícito esperar do aluno, que, as mais das vezes, não conhece o texto, uma leitura impecável, expressiva. Fazê-lo ler de improviso é arriscar um processo mental, cujo êxito poderia ser assegurado com antecedência. Assim, entendemos que a primeira leitura deverá ser feita pelo professor, perante a classe atenta, e depois, repetida por vários discentes. (Nogueira 1953 [1938], p. 145)

Como se vê, o autor dialoga com o professor, para orientá-lo a desenvolver bem o exercício de leitura, o que não era comum anteriormente. Além disso, no volume, há uma seção intitulada “A Exposição Oral”, que é a de maior interesse neste estudo. Na apresentação dos temas do livro, a exposição oral consta no programa das duas séries, portanto, o autor explica o que é e o que se pode fazer na sala de aula a respeito desse conteúdo. Para começar, ele assim se manifesta sobre o assunto:

A exposição oral, em boa hora introduzida nos programas oficiais de ensino, destina-se a ministrar aos nossos alunos o desembaraço necessário para o uso da língua falada. É um preparo indispensável para dar-lhes a desejada facilidade de expressão, estabelecendo-se assim o equilíbrio entre a língua falada e a escrita. Os nossos jovens, na maioria, usam da linguagem escrita com relativa facilidade. Mal saem dos bancos acadêmicos já podem escrever para a imprensa, colaborar em revistas, arrazoar autos e até dar mostras de talento poético... A sua linguagem falada, porém, quase sempre é escassa e, por vezes, incorreta. Esta situação tende a melhorar porque já se vão colhendo os primeiros frutos da inclusão dos exercícios orais no ensino público e particular, exercícios a que vimos obrigando os alunos desde os nossos primeiros passos na carreira do magistério. (Nogueira 1952, p. 155)

O excerto mostra como o tema da oralidade já existia no programa, embora o enfoque fosse o de “falar bem e sem erros”. Falar bem envolvia a boa pronúncia e a articulação dos pensamentos enunciados.

As atividades eram, predominantemente as de oralização de textos literários, ou de temas do programa, como recitação de poesias, narração de histórias imaginadas, paráfrases de textos e exposições de assuntos estudados pelos alunos. No meio dessas, contudo, a conversação já estava na pauta da escola, como veremos aqui. Julio Nogueira, por exemplo, ao lado das atividades citadas apresenta as “conversas” e sugere os temas a seguir listados, para seu desenvolvimento. Apesar de não ser a conversa espontânea, é louvável a escola incluir no programa de português uma variação desse gênero de conversa para ensinar os estudantes as regras sociais da conversação, além do monitoramento do assunto a respeito do qual falam. E os assuntos sugeridos, são:

sports; doutrinas sociais: comunismo, socialismo, totalitarismo, democracia; crenças: espiritismo, positivismo, cultismo; intelectuais: poetas, romancistas, filósofos etc; uma festa a que assistiram; os arranjos necessários para uma festa em preparo; passeio terrestre ou marítimo; piquenique; representação de amadores; comemoração cívica etc.; a criação de um jornal de estudantes; a criação de uma sociedade literária; as vantagens e desvantagens do cinema; as vantagens do cinema em relação ao teatro ou vice-versa. (Nogueira 1953, p. 160)

Outro exemplo parecido com o de Nogueira é o da obra *Língua Portuguesa – Literatura, História da Literatura, Gramática, Leitura e Exercícios*, para as três séries dos Colégios Clássico e Científico, publicada em primeira edição em 1943, de Geraldo de Ulhoa Cintra. Essa é uma obra bem completa, que traz na última parte uma antologia de textos em prosa e em verso. A distribuição da matéria por séries vem em capítulos: noções gerais de literatura, 1.^a série; História da Literatura, 2.^a série; Gramática – parte 1 para a 1.^a série, e parte 2 para a 2.^a; Leitura, Antologia, para as três séries. No Apêndice não há exercícios, conforme anunciado no título e no índice, mas há uma orientação, muito resumida, em que diz que ao “professor competente” cabe a tarefa de selecionar e formular exercícios, dentre os quais, cita a expo-

sição oral, a redação e composição. Cintra não dedica uma parte do livro para a exposição oral, mas a ela se refere na descrição do programa para ambas as séries, e no apêndice, da seguinte forma:

No Apêndice:

Exercícios.

É natural que ao professor competente, dentre toda a matéria apresentada no livro e conforme o espírito do programa, competirá selecionar os exercícios.

Vários serão os temas, entre eles, conforme o programa:

A EXPOSIÇÃO ORAL poderá versar sobre os trechos destinados a leitura ou sobre outros da escolha do professor.

A REDAÇÃO E COMPOSIÇÃO de cartas e outros documentos oficiais por vezes sairá dos assuntos lidos, por vezes versará outros, ainda a critério do mestre. (Cintra 1945, p. 413)

No Programa de *Português dos Cursos Clássico e Científico*, posto no fim do livro, lê-se o seguinte, que é a orientação oficial do programa de português válido para todo o território nacional:

IV. Outros exercícios:

Além da leitura dos exercícios próprios de cada unidade de história da literatura portuguesa e de gramática haverá:

1. exercícios de exposição oral.
2. exercícios de redação e composição, constantes, sobretudo, de biografias de grandes vultos da literatura portuguesa, de pequenos estudos de fase se escolas literárias, e de ensaios de crítica. (Cintra 1945, p. 436)

O que consta do ponto 2. é variável: os gêneros textuais sugeridos para a composição são diferentes para cada série, assim como os temas de literatura. O exemplo é referente à terceira série.

Em seguida, vale observar aspectos do manual *Português Colegial* (1.^a série dos cursos Colegial e Científico), que R. Farani Mansur Guérios publicou em 1946. O autor, diferentemente de outros, optou por apresentar simultaneamente trechos de antologia e lições de gramáti-

ca, em vez de separá-los, segundo a tradição. Como Guérios declara seguir “O Programa de Português dos Cursos Clássicos e Científico”¹¹, achou por bem acrescentar uma nota para justificar sua opção metodológica, nos seguintes termos:

NOTA:

Embora o programa oficial divida a matéria a ser ministrada na seqüência — NOÇÕES GERAIS DE LITERATURA, GRAMÁTICA E LEITURA — não será, de modo algum, prejudicial que, em seguida a pontos de literatura, sigam outros de GRAMÁTICA, revezando-se com LEITURA ou OUTROS EXERCÍCIOS, o que contribuirá algo para a amenidade das lições. Foi o que fiz. (Guérios 1946, p. 8)

O programa é também transcrito por Guérios e nele vê-se, no item IV e último, a inserção da “exposição oral”, nos mesmos termos do que transcrevi acima ao comentar o manual de Geraldo Ulhoa Cintra (1943).

Vale destacar que, na primeira lição de “Noções de Literatura”, Guérios oferece um conceito amplo de literatura, como “manifestação intelectual” escrita, e explica porque a literatura diz respeito ao “conjunto escrito e artístico das produções espirituais da humanidade ou de um povo”, afirmando que, sendo a literatura produzida pela modalidade escrita da língua, “adota linguagem que difere da modalidade oral; melhor, difere da linguagem corrente ou da conversação diária”. Depois, ao diferenciar arte de falar e de escrever, diz que a arte de falar pode ser entendida como *arte de conversar*. A partir desse ponto, o autor faz um breve resumo do que se deve entender por literatura e, em seguida, apresenta uma comparação entre as duas modalidades de língua. Como essa é uma lição de rara lucidez no contexto de manuais didáticos da época, transcrevê-lo-ei a seguir:

11 Versão divulgada pela Portaria ministerial n.º 87, de 23/1/1943, publicada no Diário Oficial de de 27/1/1943.

(...)

10. — CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM ORAL EM COMPARAÇÃO COM AS DA LINGUAGEM ESCRITA:

1.º) — Quem fala, possui todos os meios que dão vida à conversa — entonação expressiva, mímica, gestos, atitudes, suspiros, gemidos, gritos. Muitas vezes, o sentido de uma frase depende somente dessas exteriorizações.

2.º) — Na conversa, a situação é quase sempre presente; as coisas de que se falam, estão sob a vista ou podem ser facilmente evocadas.

3.º) — Em geral, pela urgência, a fala é breve, elíptica, incisiva. Não há tempo para refletir, selecionar, combinar as palavras.

— No escrever, há tempo para reflexão, escolha, combinação das palavras.

4.º) — O que se fala, é para ser imediatamente ouvido e imediatamente compreendido.

— O que se grafa, está destinado a ser lido ou relido, no tempo que se quiser, e assim também para ser entendido.

5.º) — Na oral, é preciso que se conforme com a linguagem que se supõe a mais inteligível para o ouvinte, uma vez que se lhe desconheça a linguagem individual.

— Na gráfica, há palavras vagas ou outras com sentidos particulares ou indefinidos; há criação de neologismos; Manutenção de palavras em vias de desaparecer; “ressurreição” de outras, que, desde muito, saíram da circulação oral. Há fenômenos paralelos na sintaxe.

6.º) — Quem fala, não vive no passado, porém no presente mais imediato; a linguagem oral é, portanto exatamente a da atualidade, tal como se nos apresenta a sua história.

— A língua escrita é quase “acrônica”, i. é., não conhece o tempo; longe de dar uma ideia do estado contemporâneo de um idioma, ela combina, e mistura, às vezes contraditória, os diversos estados pelos quais passou.

7.º) — Se fosse impressa a conversação, achar-se-lhe-ia intolerável o estilo.

— Por outro lado, falar como se escreve, ou como escrevem os literatos, seria pedantesco e ridículo.

Conclusão:

Na linguagem falada, predomina o lado social sobre o individual, e as numerosas criações individuais possuem existência efêmera.

Na modalidade gráfica, há o predomínio, em regra, do individual sobre o social.

Apesar das grandes vantagens da feição verbal, a importância da escrita avulta, quando se considera o enorme acervo de conhecimentos históricos, científicos, filosóficos, artistas, etc., que, através dos séculos, foram conservados, graças aos hieroglíficos, aos cuneiformes, aos papiros, aos pergaminhos, etc. (*Verba volant, scripta manent*). (Guérios 1946, p. 16-18)

No trecho apresentado, o autor deixa claramente descritas as principais características da oralidade: a imediatez da fala; a situacionalidade da língua falada, a simultaneidade do planejamento com a produção do texto oral, a importância da entonação para o sentido do texto, a importância da linguagem gestual que acompanha a língua falada; a efemeridade da fala e a perenidade da escrita; a adequação do texto ao ouvinte; a especificidade da gramática da língua falada; o modo de produção social da fala, por oposição ao individual da escrita. Em suma, o autor consegue fazer uma abordagem técnica da língua falada, não a deixando à margem do que se considera “linguagem aceitável”. Embora a lição não seja expandida, os princípios aí postos são extremamente importantes e raros no tempo em que apareceram. O autor observa os princípios expostos sobre a oralidade, quando, no desenvolvimento dos assuntos, é relevante tratar de língua oral e escrita.

Embora rara, essa lição era de conhecimento (ou deveria ser) do público interessado em educação, também no Brasil. Comprova-se tal afirmação, por exemplo, pelo fato de o livro do pedagogo cubano, A. M. Aguayo, *Didática da Escola Nova*, publicado em Cuba em 1932, ter sido traduzido no Brasil ainda na década de 30, e de ter tido grande sucesso editorial, pois dele existem mais de quinze edições. O que preconiza a Escola Nova (EN) a respeito do ensino de língua e de linguagem? Um dos métodos de ensino propostos pela EN é exatamente o “método de conversação ou discussão e método de desenvolvimento”, que inclui os seguintes itens:

1. a conversação livre e a discussão; 2. espécies de discussão; 3. vantagens do método de discussão; 4. perigos da discussão; 5. direção da conversação livre; 6. o método coletivo livre, de Bertoldo Otto;¹²
7. o método de desenvolvimento; 8. a técnica das perguntas; 9. as perguntas do mestre; 10. os impulsos didáticos.

12 Pedagogo alemão, criador do “método sintético global” para a educação.

O autor começa o capítulo esclarecendo que, em alguns países, o método da “conversação livre”, ou método da discussão, é uma das principais formas de trabalho da escola nova (Aguayo 1952, p. 127). Por esse método, um tema é escolhido para a conversa, o que pode acontecer de modo bem livre de planos nos graus inferiores de ensino e de modo ordenado, planejado, nos graus mais adiantados. Essas discussões são de tipos diversos, pois podem ser explicativas, problemáticas, de persuasão, ou mesmo uma conversação livre (embora progressiva) ou ordenada. Como vantagens do método, o autor pontua o que vai transcrito:

A conversação livre será talvez o mais antigo dos métodos de ensino; é o que os homens aplicam, no lar e fora dele, quando se reúnem para comunicar-se mutuamente o que sabem, determinar o valor de um juízo, ou adotar uma resolução a respeito de algum assunto que os interessa. O emprego desse processo docente contribui para banir da escola o dogmatismo e para estabelecer entre alunos e mestres estreitas relações de afeto e confiança. Por outro lado, a discussão excita a atenção, provoca o interesse pelo assunto estudado, descobre novos problemas e dificuldades, forma hábitos de pensamento, inspira respeito e consideração pela opinião alheia e acostuma as crianças a exprimir suas ideias com clareza e precisão. A escola antiga, que proibia que os alunos perguntassem em classe e tinha por imperdoável toda a discussão, priva-se de poderoso instrumento de formação espiritual. (Aguayo 1952, p. 128)

Se a conversação foi método antigo, a escola brasileira a esqueceu por quase um século. Aguayo mostra como a conversação, em suas duas modalidades, formal e informal, é essencial à aprendizagem, à educação. Por meio desse método, pode-se ensinar o educando a fazer planos de apresentações, a resumir e a ordenar assuntos importantes a discutir, a relatar fatos, a analisar situações etc. Pela conversação informal, o aluno aprende as regras do diálogo, a respeitar a vez de o outro falar e a ocupar a sua vez no momento adequado, aprende a fazer perguntas e a responder as que lhe são dirigidas. O método de Bertoldo Otto, apresentado pelo autor cubano, é denominado *conversação*

globalizada livre e é de iniciativa do aprendiz, que traz à luz assuntos de seu interesse. Esse método estimula os estudantes a falar sobre o que lhes atrai e o mestre tem a oportunidade de participar com eles da atividade e a observar pontos a serem tratados em ocasião futura. (Aguayo 1952, p. 133 e 134).

Aguayo aduz outras recomendações sobre a abordagem da língua oral a ser observada na escola. Sobre esse tema ele destaca que “Na escola nova a educação da linguagem oral é o fundamento do estudo da língua vernácula”. O autor deixa claro que o professor não deve corrigir, intempestivamente, erros de pronúncia e gramática dos alunos do curso primário, isso a escola vai fazendo paulatinamente, em ocasiões próprias. A educação da linguagem oral compreende quatro aspectos: 1º educação da voz; 2º educação da linguagem livre; 3º prática da leitura expressiva; 4º leitura de poesias e prosa artística. O segundo aspecto, o de maior interesse aqui, não é provocado pelo professor, mas pelo aluno, razão por que é realmente livre. Sobre isso, diz assim o autor: “Em relação à linguagem livre, devemos lembrar que a expressão oral não aparece por ordem do professor, mas brota de uma situação em que, para o aluno, seja importante, ou interessante exprimir-se”. Quanto ao ensino de gramática, o método da EN preconiza que ele visa a propiciar condições para que o aluno aperfeiçoe seu desempenho linguístico, tanto por meio da escrita quanto da fala (Aguayo 1952, p. 336 e 337).

Não obstante toda essa clareza a respeito da importância do trabalho com as duas modalidades linguísticas nas escolas, o tema não foi bem compreendido e explorado pelas autoridades educacionais e pelos autores de manuais didáticos brasileiros, salvo raras exceções, como algumas mostradas aqui. Para, então, ilustrar um pouco desse esquecimento ao qual me refiro, comento brevemente dois manuais das décadas de 40 e 50 do século XX, dessa vez voltados à literatura e a

aplicação de exercícios tanto de interpretação dos textos lidos quanto de aplicação gramatical.

De 1943 é *Língua portuguesa - Antologia*, 3.^a e 4.^a séries, de Aníbal Bruno que, por exemplo, traz, predominantemente, páginas de autores brasileiros para a terceira série e, para a quarta, predominantemente de autores brasileiros, mas também de alguns portugueses. Os textos da terceira série são exclusivamente de autores brasileiros¹³, oferecidos em cinquenta e quatro lições; os da quarta, sessenta e um textos, trazem textos de alguns autores portugueses¹⁴. As lições de leitura de textos, em prosa, vêm acompanhadas de exercícios padronizados, compostos de duas questões relativas à interpretação de texto, literatura, léxico e gramática, e uma de “tema para composição”, que nem sempre é conectado do tema do texto da lição. O exercício solicitado depois da leitura tem sempre um enunciado “para recitar e interpretar”, oralmente ou por escrito o texto lido pelos estudantes. Quanto à organização, o livro é dividido em duas partes: a primeira é dedicada à 3.^a série e a segunda, à 4.^a. O ponto alto desse livro é a valorização de autores brasileiros, inclusive pela inclusão de textos de uma mulher, Júlia Lopes de Almeida, o que não era comum na época. Embora haja certa variedade de gêneros do discurso (inclusive cartas), não existe nenhuma questão voltada à reflexão sobre a oralidade. Para que o leitor visualize o quadro aqui descrito, ao fim deste capítulo

13 Por exemplo: (a) para a terceira série - Ronald de Carvalho, Eduardo Prado, Rocha Pombo, Coelho Neto, Castro Alves, Júlia Lopes de Almeida, Olavo Bilac, Gilberto Amado, Visconde de Taunay, Tristão de Ataíde, Raimundo Correia, Euclides da Cunha, Joaquim Nabuco, Alberto de Oliveira, Castro Alves, Afonso Arinos, Afrânio Peixoto, Afonso de Guimarães, Graça Aranha, Mário de Alencar, Guilherme de Almeida, João Ribeiro; (b) para a quarta série - todos os antes citados e mais alguns, como: Cassiano Ricardo, Machado Assis, Guerra Junqueiro, Guilherme de Almeida, Ramalho Ortigão, Luiz Guimarães, Ronald de Carvalho, José de Alencar, Vicente de Carvalho, Gervásio Fioravanti, Aroldo Bruno.

14 Alexandre Herculano (2 textos), Almeida Garret (3), Antônio Feliciano de Castilho (1), Eça de Queiroz (5), Antero de Quental (1), Camilo Castelo Branco (1), José Maria Latino Coelho (1), Pe. Manuel Bernardes (1).

coloquei como anexo uma lição desse livro, em que se lê um texto e o exercício que o acompanha.

Do mesmo ano, 1943, é a obra *Língua Portuguesa – Antologia e Exercícios*, para a 3.^a e 4.^a séries ginasiais, de autoria de José Marques Leite e Geraldo de Ulhoa Cintra. Essa obra, assim como a de Aníbal Bruno, antes apresentada, traz os textos literários e, imediatamente depois deles, os exercícios. Há, porém, algumas diferenças relativas aos exercícios e à organização do livro, tendo em vista que não há divisões para as duas séries, apesar de, no corpo do exercício haver uma das questões expressamente dedicada aos estudantes da quarta série. Os exercícios, são também padronizados, porém, mais abrangentes do que os da obra de Aníbal Bruno. O livro é bem organizado, as lições são temáticas¹⁵ e, além dos textos e dos exercícios, traz vocabulário e índice de onomástico (noventa autores, dentre os quais duas poetisas brasileiras Francisca Júlia da Silva e Irene Ferreira de Souza Pinto, e uma prosadora portuguesa Maria Amália Vaz de Carvalho)¹⁶. O esquema dos exercícios para ambas as séries é o seguinte: para a 3.^a série - uma questão de ortografia, uma e vocabulário, uma e gramática; para a 4.^a série, além desses, há uma questão acerca de literatura e outra, essa mais aberta, que consiste em um comentário dos autores sobre o tema do livro. Não fica claro se esse comentário deve suscitar uma discussão oral acerca do tema, ou se deve servir de base para uma composição escrita. Sobre os exercícios, os autores declaram no Prefácio:

Os exercícios, que vêm apenas a cada leitura, visam principalmente a despertar no discípulo o senso da reflexão, coisa que atualmente vem rareando, bem como a oferecer tanto aos alunos de 3.^a série como aos da 4.^a, matéria de exercitação, de acordo com as exigências do ensino e dos programas. (*Língua Portuguesa – Antologia e Exercícios* Prefácio)

15 Os temas, em prosa e verso, são: pátria e tradição; religião e moral; vietude e trabalho; família e sociedade.

16 Cada autora teve apenas um texto apresentado para estudo.

Nenhuma exploração da oralidade se vê nas lições propostas pelo autor. Também deixo anexa uma lição desse livro.

Esse é um breve panorama do que, no passado, era o perfil do livro didático brasileiro e do que havia, ou não, neles acerca de língua falada / oralidade. Vale ressaltar que, embora do programa oficial de ensino de língua portuguesa constasse, como tema a ser ministrado, exercícios de exposição oral, como antes exposto, muitos manuais não atendiam a tal exigência.

Como dissemos, não englobamos nesta pesquisa os livros didáticos publicados no período que vai dos anos 1970 aos primeiros de 2000, pois, além de terem sido examinados por Marcuschi, quem sobre isso falou e escreveu muito, e, portanto, é tema de amplo conhecimento daqueles que lidam com esse assunto, pois já foram objeto de inúmeras pesquisas Brasil afora.

A seguir, passarei a examinar os manuais modernos, com o objetivo de mostrar que, ao contrário do que acontecia antes relativamente ao raro tratamento, ou ao esquecimento da oralidade, hoje esse é um tema presente nos livros didáticos.

3. A concepção de oralidade nos livros didáticos: panorama para análise – séculos XX e XXI

Sobre a fase mais recente do ensino de língua portuguesa, a pesquisa revela que a orientação oficial do Ministério da Educação do Brasil (MEC), desde 1998¹⁷, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), passou a se referir ao estudo da língua falada, não mais como “exposição oral”, mas como “oralidade”. Esse documento, contudo, dá apenas uma indicação muito superficial para que o docente se volte à valorização da oralidade, porque ela veicula o dialeto materno do estudante. A preocupação dos autores dos PCN,

17 Cito os PCN de Ensino Fundamental de 5.^a a 8.^a séries.

então, recaía, prioritariamente, sobre a variação linguística, para, a partir desse assunto se alcançar a oralidade. Observe-se este trecho:

Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões lingüísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno lingüístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (PCN 1998, p. 47)

Nos PCN de 5.^a a 8.^a séries, há cinco referências à “oralidade”, inúmeras à “oral” incluindo a citada, e nenhuma à conversação. Sobre “língua falada”, há algumas referências, embora não haja uma orientação de como abordá-la. Marcuschi (1997, p. 44), ao tratar os PCN dedicados ao ensino fundamental de 1.^a a 4.^a série, que tem muitas referências à oralidade, estranha a falta de tratamento adequado à língua falada / oralidade e diz que os PCN “reduzem o tratamento da fala a uma questão de *‘adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem’*”. Embora o linguista esclareça que não se opõe, a princípio, à ideia da exploração de variação de registro, questiona o conteúdo subliminar que ela acarreta: a de que a língua falada seja considerada “apenas um instrumento útil para a comunicação adequada” (Ibidem). E é o autor citado que afirma: “Outro aspecto ignorado pelos autores dos PCN é o que se refere a **como trabalhar a língua falada**: o que se deve ver na fala e como considerar os fenômenos vistos fica à margem das ponderações dos PCN”. (Grifos do autor)

Tomando a lição de Marcuschi (Ibidem) sobre a orientação que os manuais didáticos deveriam dar sobre como tratar a oralidade, destaco alguns pontos como base para a análise, para depois verificar se e como esses itens constam nas coleções selecionadas para a pesquisa. São esses os destaques:

princípio: tratamento da fala em relação à escrita;
mostrar em que contextos uma modalidade é preferida à outra;
explorar as potencialidades de cada modalidade;
tratar da variação na produção da fala e não apenas de gêneros textuais, com o agravante de sugerir uma redução aos gêneros mais formais, tais como “dramatizações, diálogos com autoridades, seminários e debates”;
tratar a fala de modo natural e não artificial.¹⁸

Marcuschi (1997, 44)

Não obstante o tom crítico aos PCN, Marcuschi considera um avanço o fato de não haver sugestão de a fala ser sempre o lugar do “erro”. Diz ele: “É um dado curioso e constitui um ponto a favor dos livros didáticos atuais o fato de não considerarem mais de maneira tão incisiva a fala como o lugar do erro” (Ibidem). Além disso, o autor registra que, nos anos 1990, os livros didáticos progressivamente incluírem o tratamento da oralidade, embora ainda pelo viés:

- I da variação pelos níveis de linguagem, formal (escrita) e informal (fala), padrão (escrita) e não padrão (fala);
- II das questões lexicais (usos de gíria e vocabulário coloquial);
- III das atividades de reescrita de expressões descontextualizadas;
- VI da abordagem assistemática e pontuais de questões gramaticais;
- V da consideração do diálogo como única fonte clara de estratégias de fala;
- VI dos exercícios de oralização de textos escritos;
- VII da não exploração da fala real (gravações) para estudo;
- VIII da não consideração de que as duas modalidades da língua têm funções igualmente importantes para a formação cultural sociedade; da rara exploração de regionalismos;

18 Nota de Marcuschi (op. cit. p. 45): “Ao meu ver, as parcas e precárias indicações de tratamento da oralidade no ensino de língua propostas nos PCN são inócuas e equivocadas. Em nada ajudam os professores e de pouco servem como indicação para quem vai preparar materiais de ensino. Trata-se de uma visão essencialmente burocrática da fala enquanto uma forma de expressão para obter efeitos e resultados. Além disso, em boa medida, trata-se de uma simples “oralização” de materiais escritos, como no caso das dramatizações. Não creio que tudo isto deveria desaparecer, mas creio que não é tudo nem o essencial no caso do tratamento da oralidade com algum sentido para o ensino da língua.”

- IX das raras emulações da fala pela escrita (como no cordel);
- X da ausência de exploração da variação linguística da fala;
- XI a falta de exploração sobre as construções de sentido da fala.

Dadas essas considerações relativas ao trabalho pioneiro de Marcuschi sobre os manuais didáticos do período 1978-1997, considero essa análise suficiente para o conhecimento da situação do material. Os PCN vigoraram até muito recentemente, embora com o desgaste que o tempo faz sobre qualquer orientação desse tipo, causado pelo progresso do conhecimento científico. A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) reflete o progresso das ciências da linguagem, e é o documento que regulamenta a produção dos materiais didáticos e os currículos das escolas brasileiras, em consonância com Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diferentemente dos PCN, na BNCC a oralidade aparece pareada com a escrita. O documento registra o seguinte na segunda referência à oralidade:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (p. 67-68)

O documento preconiza, também, práticas de linguagem oral, escrita e de outras modalidades, desde o fundamental I. No “eixo da oralidade”, a BNCC corrige a falha antes apontada por Marcuschi, a da falta de exploração da fala real e da diversidade de gêneros textuais orais, e propõe uma série de situações para o estudo e a prática da modalidade falada da língua portuguesa. Este é o trecho do documento sobre a questão, para o ensino fundamental:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula

dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BNCC 2018, p. 76-77)

O trecho citado revela de modo claro que, teoricamente, os problemas apontados por Marcuschi em 1997, foram corrigidos. A prática prevista deve contemplar a interação por meio da oralidade tanto real, face a face ou não, como a reconstruída por meio da língua escrita. As metas e objetivos previstos para desenvolvimento da oralidade por intermédio de práticas de linguagem são apresentadas no seguinte quadro em que ficam expostos objetivos e metas a serem alcançados pelo ensino da língua portuguesa.

O documento abrange os pontos mais sensíveis e importante do tema, segundo o resultado das pesquisas científicas desse domínio. Da conjunção de teorias empregadas simultaneamente, o tema da oralidade parece amplamente coberto. Da leitura das metas expostas no lado esquerdo do quadro e dos objetivos, no lado direito, percebem-se as teorias que os subsidiam, em atuação concomitante, por exemplo: das teorias da enunciação, há o cuidado com as condições de produção do texto e os gêneros discursivos que resultam das atividades sociais; das teorias do texto e do discurso, as questões de produção e compreensão de textos, falados e escritos, e da relação fala / escrita; da semiótica, questões de compreensão de efeitos de sentidos produzidos pela linguagem em uso por meio de recursos linguísticos multissemióticos.

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiótica. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
<p>Compreensão de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
<p>Produção de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
<p>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

É preciso, contudo, dizer que a BNCC não é um documento simples. Em seiscentas páginas, os princípios e as orientações teóricas de cada disciplina e de cada ano, do primeiro do ensino fundamental ao terceiro do ensino médio, são seguidos por uma descrição minuciosa das *unidades temáticas, objeto do conhecimento e habilidades* a serem desenvolvidas pelo aluno por meio do estudo e prática de cada assunto. Todos os temas que compõem o currículo são descritos, e “cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico”, o que deve constar em uma parte, geralmente inicial, dos manuais didáticos, em que os autores explicitam, a relação de cada conteúdo e atividade com os objetivos estabelecidos pela BNCC. Às vezes, essa descrição se estende por mais de oitenta páginas, no volume destinado ao professor.

No item seguinte, mostrarei alguns resultados da pesquisa feita nas coleções didáticas do período de 2006 a 2019.

4. A oralidade nos livros didáticos: uma visão do presente

Nesta seção, finalmente, apresentarei resultados da pesquisa realizada nas coleções, guiada pela hipótese antes declarada, a de que a oralidade está presente em todas elas, o que já antes da publicação da BNCC era exigido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por sua vez fundamentado nos PCN, mas, em geral, de modo ainda inadequado, seja pela inclusão excessiva de teoria linguística seja pela ênfase no estudo de gêneros discursivos, sem a precisa e econômica abordagem da língua falada, o que torna os exercícios de oralidade mera prática de gêneros textuais. Adoto a estratégia de apresentar os resultados pela escolha cronológica das coleções e de comentar seções diferentes em volumes diferentes das coleções, porque todas são padronizadas e os exercícios se repetem.

Todas as coleções, tanto as anteriores à BNCC quanto as posteriores, trazem uma seção destinada aos professores e dedicada à exposição da teoria linguística e, às vezes, à complementação de respostas de exercícios e, também, mais orientações de como usar o livro. Tudo isso torna o manual didático um receituário minucioso, constituído de ingredientes e modo de fazer o ensino. Passo às análises.

4. 1 Tecendo linguagens (2006)

Em primeiro lugar, seleciono para análise a coleção *Tecendo Linguagens*¹⁹, de 2006, de 5.^a a 8.^a séries, em que há três seções dedicadas à língua falada: a primeira é “Pra começo de conversa”, que antecede cada uma das unidades; a segunda é intitulada “Na trilha da oralidade”; a terceira é a “Hora de falar”, todas inseridas em cada uma das unidades temáticas. A primeira e a terceira estimulam os estudantes a falar sobre temas propostos, sendo que a terceira tem caráter opinativo. A segunda é voltada ao trabalho mais sistemático a respeito das características da língua falada / oralidade. Essa coleção é guiada pelos PCN.

Teoricamente, os autores se declaram engajados com teorias da educação, principalmente Paulo Freire; da psicologia, principalmente segundo Lev Semyonovich Vygotsky e Howard Gardner. A recorrência às teorias desses dois autores tem o objetivo de aliar a psicologia cultural e histórica à teoria da educação: do primeiro, pelo privilégio dado ao princípio de que o desenvolvimento intelectual se dá de modo mais efetivo por meio das interações sociais e de suas condições de vida; do segundo, os autores da coleção se beneficiam do conceito de inteligências múltiplas (inteligência visual, espacial, musical, verbal, lógica e matemática, interpessoal, intrapessoal, corporal e cinestésica) para a formulação das lições.

No domínio da linguística, para o que nos interessa diretamente aqui, a construção dos manuais está fundamentalmente esteeda na teo-

19 Atualmente fora da lista do programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

ria dos gêneros de Mikhail Bakhtin (1985) e na análise da conversação de base metodológica, pela contribuição de Luiz Antônio Marcuschi (1986, 2003). Com base na definição dada por Marcuschi (2003) a *tipos textuais* (narração, exposição, descrição e exposição, argumentação e injunção) e a de *gêneros textuais*, pela interpretação de Marcuschi, os autores trabalham um gênero em cada um dos capítulos.

Deixarei de lado a questão do gênero para me concentrar no exame do que a coleção traz a respeito de língua falada / oralidade. Para isso, descreverei a seção “Na trilha da oralidade” de apenas um volume da coleção, o volume 5, para não alongar este texto, mas, também, porque a metodologia empregada em todos os volumes da coleção é a mesma. Ressalto que essa coleção tratou teoricamente de características da oralidade, desde o volume da 5.^a série, cujo primeiro tema refere-se à língua falada. No primeiro capítulo, há, no índice do livro (no interior, a lição não tem tal título), exposto o conteúdo “Marcadores conversacionais”, e, depois, o exercício proposto sobre esse tema traz um trecho em que aparecem alguns marcadores, como:

Também precisava trabalhar, eu já estava crescendo, tinha oito anos. Precisava ajudar, né? **Aí** comecei a pegar carona no ônibus das seis e meia. (Tecendo Linguagens, p. 26)

Os marcadores aparecem grifados em letras verdes. Os autores pedem para os alunos observarem em conversas espontâneas o uso das expressões destacadas, a fim de verificarem que em textos escritos elas nem sempre aparecem. Em seguida, oferecem outro texto pontuado de marcadores e pedem aos alunos para eliminá-los, a fim de constarem que sua supressão não causa problemas textuais, mais descaracteriza o estilo do enunciador. Esse assunto é retomado no capítulo 2, quando se apresenta um pequeno diálogo recheado de marcadores, para que os estudantes reflitam sobre os seguintes pontos: a estratégia pela qual se inicia um diálogo; a diferença de linguagem formal e informal, espontânea; o contexto de produção do diálogo; e a incompletude de frases

no texto falado. Em seguida, há uma caixa de texto em que a teoria é exposta aos pequenos leitores:

Importante saber

As palavras em destaque no texto são muito empregadas quando estamos conversando. Elas são marcas típicas da língua falada. Você já percebeu que, quando dialogamos, costumamos usar expressões como: né?, viu?, então?, eu acho que, entendeu?, daí, percebe?, sabe? Essas marcas da conversação ajudam a construir o texto falado, estabelecendo a ligação entre as palavras e as ideias que nele aparecem. Servem também para marcar a comunicação entre as pessoas que participam da conversa. Note que, quando você quer saber se a pessoa com quem conversa entendeu o que falou ou se está prestando atenção ao que está dizendo, costuma empregar expressões como: né?, viu?, entende?, compreende?,

Há autores que as empregam também nos textos escritos, em diferentes situações, para tornar as conversações literárias mais parecidas com as reais. Procure observar essas marcas nos textos que já leu e naqueles que ainda vai ler nos próximos capítulos.

(Tecendo linguagens, v.5, p. 121)

Essa seção, “Importante saber” vem sempre enquadrada em uma caixa de texto e traz pontos teóricos, em linguagem teórica explícita. Um outro exemplo, ainda da mesma série, é o seguinte para o estudo de variação lexical e sintática, sobre dois textos das canções *Sabiá de melão* e *Avião avuadô*. E no quadro informa-se:

Importante saber

A norma padrão é a forma de maior prestígio social. Mas além dela há variantes. A língua, por ser dinâmica, passa por processos naturais de mudança, variando em nossa fala e escrita conforme o tempo em que se vive, lugar onde se mora, idade, sexo, grau de escolaridade, circunstâncias em que a produzimos.

Há essas diferentes maneiras de falar ou escrever, incluindo a norma padrão, chamamos variantes linguísticas.

(Tecendo linguagens, v. 5, p. 242)

Esses exemplos mostram que os volumes contêm teorização linguística inadequada para a série de ensino e faixa etária dos estudantes. As lições sobre as marcas de oralidade não precisariam ser dadas por meio de metalinguagem, o que é completamente desnecessário para os estudantes desse grau de ensino. De todo modo, é louvável o fato de os autores da coleção começarem a olhar para as diferenças fala e escrita e a mostrar de modo mais sistemático as características da oralidade.

Em seguida, passo a examinar uma coleção de 2014.

4.2 Para viver juntos (2014)

Assim como os PCN introduziram conceitos novos e levaram os autores a renovar o jeito de fazer livros didáticos, os sistemas de avaliação externa à escola, válidos no território nacional, também impulsionaram outras mudanças que lhes deram novo perfil. São esses sistemas o *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM), o *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA)²⁰ e o *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) que concorreram para a mudança na elaboração dos manuais didáticos. A coleção *Para viver juntos*, de 2014, que passaremos a examinar, reflete bem esse estado da questão e cita textualmente esses programas e explica como eles foram capitais para o desenvolvimento do projeto.

Os volumes se estruturam na base das *competências* que o estudante deve deter ao final dos estudos da escola básica. No tocante ao ensino de língua portuguesa e da *linguagem* em geral, a *competência leitora* é o alvo do trabalho da referida coleção, o que fica evidente no trecho “tanto na leitura quanto na produção de textos de gêneros diversos ou na reflexão sobre a língua” (p. VIII). Toda a obra é orientada teórica e metodologicamente para o trabalho com os gêneros textuais

20 A sigla corresponde ao título, em inglês, do Programme for International Student Assessment.

(não denominados como “discursivos”). Relativamente à oralidade, os autores declaram:

Em oralidade, trabalham-se as características e a produção textual de diferentes gêneros orais. São propostas atividades relacionadas à oralidade a partir de dois eixos:
 Elaboração da fala pública: gêneros orais;
 Coleta de gêneros da tradição oral: pesquisa. (p. IX)

Dessa coleção, examinaremos pontos dos volumes das 6.^a e 7.^a séries. Todos eles trazem, ao final de seis de seus oito capítulos, uma seção voltada para a oralidade, cujo título é, simplesmente, “Oralidade”, sempre com base no estudo de um gênero discursivo determinado. Os capítulos, também, são estruturados tanto na base do estudo de um gênero, que dá o título do capítulo, quanto na de suas características textuais e discursivas. Na seção da oralidade, contudo, o gênero estudado não é o mesmo proposto para o desenvolvimento do capítulo. No quadro apresentado a seguir, veem-se citados ambos os títulos, o do capítulo e o da seção de oralidade. Em rosa, apresenta-se a descrição dos títulos dos gêneros da 6.^a série e, em azul, os da 7.^a.

Título do capítulo	Gênero da oralidade
1.º Romance de aventura	Parlenda
1.º Conto psicológico	Conversa
2.º Conto popular	Relato de história familiar
2.º Conto social e conto de amor	Contação de histórias de assombração
3.º História em quadrinhos	–
3.º Crônica esportiva e reportagem	–
4.º Notícia	Diálogo em roteiro e cinema
4.º Artigo de divulgação científica e verbete de enciclopédia	Narração de partida de futebol
5.º Relato de viagem e diário de viagem	Comunicado
5.º Texto dramático e roteiro	Mesa-redonda

6.º Poema	–
6.º Artigo de opinião	–
7.º Artigo expositivo de livro paradidático e de divulgação científica	Exposição oral
7.º Resenha crítica	Assembleia
8.º Entrevista	Jornal falado
8.º Anúncio publicitário	Discurso de formatura

Títulos de gêneros – 6.ª e 7.ª séries

Como a coleção se organiza com base no estudo de “gêneros textuais”, vale a pena mostrar como isso é explorado pelos autores. Antes de oferecer o texto verbal à leitura, em cada capítulo, o ponto de partida é a apresentação de uma imagem, com fundamento na qual os alunos devem “conversar” entre si, guiados por um conjunto de perguntas.

Em seguida, vem a leitura do texto escrito, que é seguida de questões de interpretação, para depois o professor começar a explorar suas características estruturais e linguísticas, o contexto de produção que lhe deu origem. Depois disso, vem a proposição de um exercício de produção de um texto do mesmo gênero. A partir desse ponto, os autores passam a introduzir terminologia e conceitos linguísticos, em explicações produzidas por meio de linguagem facilitada, sempre seguida de sínteses, postas em boxes. No primeiro capítulo do livro da 6.ª série, por exemplo, os resumos desses conceitos são realizados por meio de pesada (para a série / faixa etária) terminologia, como a que apresento a seguir:

- linguagem (verbal e não verbal);
- língua;
- intertextualidade;
- interlocutor (falante, ouvinte autor e leitor);
- enunciado;
- contexto de produção;
- intencionalidade;
- gênero textual.

De acordo com o que afirmam os autores, o gênero é a opção metodológica que orienta a coleção, mas acrescentam a isso outra expressão, a teórica, pois há um trabalho teórico que se realiza por meio de linguagem específica. Não fosse este texto apenas um capítulo, poderia explorar esse fato à exaustão, o que não farei, embora possa dar uma demonstração da incursão na linguística teórica feita pelos autores da coleção:

Apesar de entender que o conteúdo da lição não seja de difícil compreensão, é importante refletir sobre a utilidade dessa informação teórica para alunos das séries em questão. Além disso, é preciso que as autoridades de educação e os autores se perguntem se é inteligente acrescentar mais teoria e terminologia ao livro didático, considerando que uma das críticas feitas ao ensino de gramática respeita ao uso da terminologia gramatical.

No volume da 6.^a série, a primeira atividade relacionada à oralidade é a do gênero *parlenda*. A atividade proposta é a de reconhecimento do gênero e, depois, a de produção escrita de uma parlenda, a ser decorada e oralizada quando as crianças brincarem de amarelinha, jogo sugerido para a realização da tarefa. O que se vê nesse caso é uma atividade simultânea de reconhecimento de um gênero da tradição

Gêneros textuais são formas de enunciados existentes na sociedade e que estão à disposição dos interlocutores.

São inúmeros os gêneros textuais a que o interlocutor pode recorrer, mas é importante perceber qual será adequado a cada situação e finalidade: o bate-papo, o bilhete, a notícia, o conto de fadas, as provas da escola, as tiras, as histórias em quadrinhos, os romances de aventura, os anúncios publicitários, as fábulas, as entrevistas, ou seminários, as exposições orais, os artigos de opinião, entre muitos outros. (Destaques dos autores) (p. 38)

Contexto de produção são as condições em que o enunciado é produzido: quem fala, para quem, de que modo enunciado é transmitido, em que momento e com que intencionalidade.

A **intencionalidade** indica o objetivo do interlocutor: avisar, convencer, divertir, advertir, manter contato, emocionar, etc. (Destaques dos autores) (6.^a série, p. 38)

oral e, ao mesmo tempo, a de produção de um texto escrito para imitar o oral. Em nenhum momento, porém, os autores deixam claro que as parlendas reais têm origem na oralidade e que, com o passar de muito tempo, quando repetidas e acolhidas como tradicionais, são registradas pela escrita. A parlenda citada como exemplo, “*Hoje é domingo, pé de cachimbo*” (6.^a série, p. 46), é parafraseada pelos autores, em versos diferentes e que permitem rimas também diferentes das originais. O que se pede aos estudantes é que criem versos à moda das parlendas. O exercício, então, se configura como produção escrita, seguida de prática de sua oralização.

Como revelado no quadro, na 7.^a série, um dos gêneros estudados é a “conversa”. Os estudantes devem observar fotos de cenas de um filme em que há cenas de conversação entre interlocutores que se posicionam de diferentes modos, um diante do outro, e que estão vivendo estados emocionais diferentes e que, conseqüentemente, ilustram diferentes situações conversacionais: tensa, descontraída e espontânea. A explicação dos autores sobre o gênero é realizada, também nesse caso, em linguagem facilitada, embora teórica e com emprego de terminologia. Transcrevo um trecho da orientação para comprovar essas afirmações:

O que a personagem Mano está fazendo, em todas as situações?
Ora descontraída, ora tensa, com um interlocutor, com vários, premeditada ou espontânea...Você já se deu conta de que a **conversa** é o gênero básico da interação que estabelecemos um com o outro?
Quando se diz que duas pessoas conversaram durante anos por carta enquanto estiveram afastadas, em cidades diferentes, o sentido atribuído a conversa é figurado. A conversa, **como gênero**, pressupõe que os participantes (no mínimo dois) **interajam diretamente**. E eles precisam fazê-lo durante o mesmo tempo. Se houver isso a **interação face a face** é dispensável. É o que acontece na conversa telefônica.
O que um falante faz ou diz quando tem a palavra é chamado de **turno de fala**. (Destques dos autores) (7.^a série, p. 42)

Depois de tal orientação, há perguntas pelas quais se leva os estudantes a comparar a conversa com outros gêneros textuais, como o *chat*, entrevista televisiva, pregação e, por último, uma questão sobre uma provocação de conversa para a qual o falante não recebe resposta do ouvinte. Em seguida, há a parte prática, a “produção de uma conversa” em que se faz a orientação para a execução do exercício, a sugestão de temas, a definição e explicação sobre o funcionamento dos turnos de fala e das falas simultâneas, nos seguintes termos:

1- Organização de turno

Por princípio, fala um participante por vez. Mas uma de suas possibilidades é silenciar. A percepção de que se pode **mudar o turno** se dá, por exemplo, pela conclusão de um **enunciado**, pela **entonação**, por uma **pausa** ou **hesitação**. Um falante “avisa” que está tomando a palavra por meio de termos como “e”, “mas”, “então, etc. Caso tenha interrompido a fala de outro participante, isso pode ser corrigido com uma expressão como “desculpe, prossiga”.

2- Falas simultâneas

A **fala simultânea** se dá quando mais de um falante assume a palavra no mesmo instante, isso pode comprometer a comunicação. Os **mecanismos reparadores** são verbais («deixa eu dizer», «depois você fala», «espera aí», «dá licença», etc.) ou não. É o caso de um olhar incisivo, um gesto com a mão, por exemplo.

A fala simultânea não se confunde com a sobreposição de vozes, que é o que ocorre quando o ouvinte concorda, discorda, estimula o outro com expressões como “sim”, “há”, “claro”, “é”, etc. (7.^a série, p. 43).

O que dizer sobre esse tipo de exercício? De um lado, que sua inclusão como tema de estudo é louvável, de outro, que a teorização é excessiva para estudantes adolescentes, que a inserção de mais terminologia no estudo de língua portuguesa é exagerada. O estudo poderia ser eminentemente observacional e prático, pois o ensino do domínio das regras da conversação é fundamental para a formação dos estudantes desde a mais tenra idade. O ensino dessas regras (e sua consequente aprendizagem) começa, ou deve começar, no seio da família, logo que

a criança começa a falar correntemente. Vê-se constantemente em situações familiares, que, quando a criança interrompe a mãe, ou o pai, que detém o turno, em geral ouve algo como “Espere a mamãe / papai terminar de falar, depois você fala, certo bebê?”. A metalinguagem *turno, fala simultânea* e **sobreposição de vozes** etc. é completamente desnecessária. E vale ressaltar que a diferença entre fala simultânea e sobreposição de vozes é um tecnicismo que não deveria estar em um livro didático do Fundamental.

4. 3 Duas coleções de 2015: Universos e Singular & plural

Apenas para evidenciar, reforçando, as tendências das coleções anteriores à publicação da BNCC, apresentarei mais alguns resultados da pesquisa por meio de exemplos extraídos de duas coleções, ambas do ano de 2015: *Universos* e *Singular & Plural*. Da primeira, tomarei como exemplo da coleção, para análise, o volume do 8.º ano e da segunda, o do 9.º ano.

4.3.1 Universos

A coleção *Universos*, na linha da anteriormente comentada, *Para viver juntos*, é orientada pelos princípios teóricos dos PCN e, consequentemente, pela teoria do gênero de Bakhtin, passada pelo filtro de Marcuschi, o que leva as autoras a trabalhar com a terminologia “gêneros textuais”, pois são esses a materialização dos “tipos textuais”. No *Manual do professor*, anexo a todos os volumes da coleção, lê-se o seguinte: “[gêneros textuais são textos] que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Além disso, acrescentam, diferentemente de outras coleções consultadas, a noção de *tipos textuais*, igualmente pela ótica do linguista brasileiro, que diz ser a expressão usada “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua com-

posição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (Marcuschi 2005, p. 22-23, apud Pereira; Barros; Mariz 2015). A lição sobre gêneros e tipos textuais dirigida aos professores fica resumida no quadro a seguir exposto, transcrito de Marcuschi, pelas autoras da coleção e aqui reproduzido:

Quadros 3 – Características principais dos tipos e gêneros textuais	
Tipos textuais	Gêneros textuais
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empíricos realizados funções em situações comunicativas.
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos relações lógicas, tempo verbal.	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i> , inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

(Marcuschi 2005, p. 23, apud Pereira; Barros; Mariz 2015, v. 6, p. 259)

Sob esse pano de fundo, e mais de acordo com a lição de Schnewly e Dolz (2010), segundo a qual o “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para as confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”, as autoras propõem atividades didáticas com gêneros orais e escritos.

Os gêneros orais selecionados são os seguintes: narração futebolística; entrevista (vol. 6); radionovela, apresentação oral de trabalho; anotações de aula (vol. 7); piada, relato de viagem; entrevista; leitura dramática (vol. 8); discurso político estudantil, discurso de formatura, vol. 9). Comento a seguir o exercício sobre o gênero *relato de viagem*.

O trabalho de produção textual, quer oral quer escrito, fica encaixado na seção “Oficina de Textos”. Escolhi o exercício com o gênero *relato de viagem* para mostrar uma das abordagens da oralidade efetuada pelas autoras. Depois de uma reflexão sobre o conceito desse tipo de relato, há o quadro denominado “Definição do projeto de comunicação” em que os autores apresentam a definição e o propósito do gênero estudado: denominação do gênero, tema, objetivo, leitores potenciais, tipo de produção. Em seguida, cuidam de preparar os estudantes para realizar a tarefa: selecionar a pessoa a ser entrevistada para conceder o relato e sugerir a gravação da interação, ou da anotação do que ouviu. Depois de o relato gravado, ele deve ser registrado por escrito, para o que as autoras fornecem sinais básicos de transcrição:

...	Pausa
::	Alongamento de vogal ou de consoante
/	Truncamento (a pessoa começa a falar, abandona e recomeça de outro jeito)

(Universos, v. 8, p.53)

Depois de apresentada uma transcrição de um relato de viagem e de sua retextualização, as autoras apresentam um quadro com exemplos de trechos transcritos e retextualizados de um relato, para orientar os alunos a realizarem um exercício semelhante, utilizando a transcrição do relato que gravaram.

Mecanismo de retextualização	Trecho do relato oral	Trecho do relato escrito
Eliminação de repetições e hesitações (truncamentos)	“a: a primeira coisa interessante que eu vi foi o tanto de gente que <u>faz viagens / que:: se locomovem</u> através dos barcos né?”	A primeira coisa interessante que vi por lá foi a quantidade de pessoas <u>que se locomovem</u> por meio de barcos!
Recursos da escrita para construir articulações entre as partes do texto.	“a primeira a sensação especial foi quando o barco parou no <u>encontro das águas em que eu pude ver duas cores diferentes... que não se misturam...</u> rio Negro e do Solimões...”	Um momento marcante do passado foi quando o barco parou no ponto em que as águas do rio Negro e do Solimões se encontram, pois as cores dos rios são completamente diferentes e não se misturam.
Recursos da escrita para exprimir as emoções transmitidas por gestos e entonações.	“não tive pena dessas crianças muito pelo contrário fiquei pensando nas crianças do concreto... no: nas grandes cidades	Não tive pena das crianças da floresta. Pelo contrário! Fiquei pensando “nas crianças do concreto”, nas grandes cidades que não têm a mesma oportunidade de ficar em contato com a natureza.
Estratégias aproximação do leitor.	“Fiquei encantada com o passeio...foi um dia marcou como:: uma viagem muito diferente...”	Enfim, fiquei encantada com o passeio. Foi apenas um dia, mas que dia!

(Universos, v. 8, p. 55)

O exercício exige dos estudantes bom conhecimento das regras da escrita, para que possam realizá-lo satisfatoriamente. O primeiro item, obriga o professor a levar para a sala de aula conceitos e terminologias da linguística; os dois outros não são formulados na base de terminologias, mas o estudante tem de ter competência linguístico discursiva para realizar o exercício. A recomendação feita por Marcuschi (1997, 2012) foi levada *ao pé da letra*, e as autoras, talvez por não terem tido ideia melhor de como fazer os alunos observarem as características da oralidade, sem teorização veicularam a lição de linguística, que deve ser bem aprendida pelos docentes, nas universidades, para que tenham condições de dirigirem atividades de análise de características da língua falada, mas a teoria aprendida na academia não deve ser levada para as salas de aula do ensino básico, a não ser pela prática, e sem a terminologia específica de cada teoria.

Passo a verificar como, na coleção *Singular & Plural*, a oralidade é tratada.

4.3.2 Singular & Plural

Assim como as demais, o vetor da coleção é a teoria de gênero, mas, nesse caso, sem a interpretação de Marcuschi e pela fonte primária, Bakhtin (1985), que os denomina *gêneros do discurso*. O método das autoras é o de explorar o gênero do discurso a partir da observação consciente de suas condições de produção (o quê? para quem?), o que é evidenciado na seção de produção do texto.

A coleção é estruturada em cadernos, unidades, capítulos e seções. São deste modo organizados os volumes: o primeiro dedicado à leitura e produção, com três unidades que, por sua vez, têm dois capítulos cada uma; o segundo, sobre práticas de literatura, com uma unidade e dois capítulos; e o terceiro, estudos de língua e da linguagem com até três unidades e quatro capítulos.

As unidades desenvolvem-se com base em um tema que, geralmente, é explorado em alguns textos oferecidos à leitura. A seção “Produção”, que integra o primeiro caderno, é o espaço destinado à prática de um gênero, falado ou escrito. Alguns dos gêneros orais (ou mistos) propostos são: leitura de cordel, telejornal, documentário; locução de jogos de futebol, entrevista, (vol. 6); depoimentos, mensagens de fóruns de discussão, reportagem com entrevistas (vol. 7); debate, cordel (vol. 8); apresentação oral, reportagem audiovisual (vol. 9).

Dos gêneros citados, alguns trazem orientação bem direcionada à observação das características linguísticas do texto oral, como o da apresentação oral. Depois de todo o trabalho de orientação à preparação da tarefa e de sua realização, as autoras apresentam duas transcrições de comunicações orais proferidas durante um evento de tecnologia, para que os estudantes observem as características da oralidade e, também, de variação linguística. As autoras usam terminologia da análise da conversação, embora não apresentem, no texto do livro, seus conceitos. Também no manual do professor, nas respostas às questões propostas não há indicações para o professor dar os conceitos científicos, precisos, das características indicadas na questão. O exercício, de que transcrevo parte, tem a seguinte formulação:

- a) Compare os trechos iniciais das duas apresentações.
 - I. As **pausas**, **hesitações** e **repetições** podem ser percebidas nas duas transcrições feitas. A sua tarefa será analisar com que frequência isso acontece nas comunicações e justificar sua análise.
 - II. Agora, reflita se a presença de **pausas**, **hesitações** e **repetições** é um problema em apresentações orais como essas.
 - III. A linguagem usada pelos dois apresentadores é mais ou menos formal? Explique recorrendo ao texto. (...)
- (Singular & Plural, v. 9, p. 96)

O exercício de observação é válido e pode render bons resultados se monitorado por um(a) docente que tenha conhecimento do assunto. Na sequência do exercício, pede-se que os estudantes reconheçam

funções de frases que “podem ser substituídas por outras” (marcadores oracionais), mantendo a mesma função da original, além de solicitar que os estudantes avaliem como o apresentador finalizou seu texto.

Vale ressaltar que em várias lições da coleção, desde o volume do 6.º ano, aparecem informações sobre características do texto falado. Por exemplo, no capítulo em que se estuda o documentário (6.º ano), há a seção “Arquivo”:

Arquivo

Por apresentar planejamento e execução quase simultâneos, o texto oral não deve ser considerado nem melhor nem pior que o texto escrito. Cada texto tem características próprias, definidas em função da situação em que é produzido. Em situação de fala mais informal, é comum usarmos e repetirmos articuladores como *ai*, *então*, *e*, *né* e *tipo* para dar continuidade ao que se diz.

(Singular & Plural, vol. 6, p.128)

Arquivo

Como na língua falada planejamos o que vamos falar e falamos quase ao mesmo tempo, é comum abandonarmos o que começamos a falar e reformularmos o assunto.

(Singular & Plural, vol. 6, p.162)

A orientação do livro quanto ao trabalho com a oralidade é mais robusta em relação aos gêneros, mas não deixa de haver o estudo do texto falado, por meio de terminologias e conceitos inadequados à série do Ensino Fundamental. Apesar de o trabalho ser mais disperso do que em outras coleções, ainda falta muito para ser eficiente e realizado por meio de linguagem adequada ao nível de ensino.

Por fim, veja-se uma coleção de 2019, que atende às recomendações da BNCC.

4.4 Apoema, 2019: a orientação da BNCC

A coleção *Apoema* revela cristalinamente e materializa a (r)evolução didática que vinha em curso desde a publicação dos PCN e que se consolidou com a publicação da BNCC em 2018. A BNCC é fortemente construída sob a égide da tecnologia e de sua aplicação, por meio da exploração de textos oriundos de gêneros do discurso produzidos e difundidos pela internet, apesar de não descurar, evidentemente, dos gêneros literários e artísticos tradicionalmente compostos pela sociedade.

A orientação da BNCC é atendida pelas autoras que declaram:

Esta coleção propõe equilibrar o trabalho com os artefatos culturais, artísticos e midiáticos já estabelecidos nas práticas didáticas com usos e gêneros mais próximos da cultura juvenil, próprios da cultura contemporânea e ainda pouco explorados na escola. Para que isso ocorra com coerência teórico metodológica, adotamos como princípio norteador da abordagem das linguagens, dos textos e dos discursos a formulação de Bronckart, quando afirma que ‘toda produção ideológica é de natureza semiótica’ e o ‘signos-ideias são produtos da interação social e são condicionados por essa interação e, devido a esse estatuto, apresentam sempre um caráter dialógico inscrevendo-se em um horizonte social e dirigindo-se a um auditório social’. (Bronckart 2006, p. 127, apud Teixeira et al, 2019, p. V)

A exploração dos gêneros típicos da tecnologia moderna vinha sendo feita nas coleções orientadas pelos PCN. O diferencial desta coleção é a base semiótica que a sustenta, aliada à teoria do gênero que fundamentou todas as coleções do século XXI, antes comentadas. A *pegada* semiótica explicita a base ideológica do signo que se origina nas interações sociais e a elas retornam e se renovam. Sobre essa plataforma teórica, que se sobrepõe à da teoria do gênero, as autoras trabalham com o texto. Reproduzindo trecho da BNCC as autoras dizem:

Tal proposta assume a centralidade do texto como comunidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os **textos** a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018, p. 65, Apoema, 2019, p. V). (Destaque das autoras.)

Outro ponto a ser destacado a respeito dessa coleção é o da precisão teórica da apresentação, desde a justificativa da tomada de posição das autoras, no item “desafios contemporâneos ao ensino de língua portuguesa”, do qual extraí as citações já apresentadas. Os demais itens são, igualmente, esclarecedores para os docentes que tiverem os volumes como guia didático. As autoras falam de: língua, linguagens e tecnologias; gêneros textuais; língua em uso, quando tratam de análise linguística, práticas de leitura, oralidade e de escrita; variação linguística, relacionada não somente às diferenças regionais, sociais, estilísticas e temporais, mas também à relação dessas com a tolerância e a inclusão sociais; e, por último, à linguagem e vida social.

Especificamente sobre oralidade, o núcleo deste capítulo, destaquei alguns pontos acerca dos quais discorreram as autoras. A coleção tem uma seção intitulada “Oralidade em foco” na qual as atividades visam a explorar a capacidade comunicativa dos estudantes de modo a possibilitar que ampliem sua “capacidade de interlocução em diferentes situações de uso da língua”. Na seção, dizem as autoras:

A coleção enfatiza o trabalho com a expressão oral tanto em momentos mais informais, como a conversação espontânea e a troca de ideias com os colegas sobre gostos e preferências, quanto nas atividades de formalização de determinado gênero oral, como a exposição oral, entrevista, declamação ou debate. As atividades propostas inscrevem-se em contextos produzidos com base nos temas das unidades e privilegiam diversos gêneros da oralidade desenvolvidos em ambiente escolar dos menos aos mais formais e monitorados. (Apoema 2019, p. XXII)

Outras seções constantes da coleção são: *antever* – abertura da unidade, com um imagem para suscitar discussão; *antes da leitura* – aquecimento para a leitura com elementos contextuais e paratextuais, trechos de notícias, imagens etc. como treino para leituras; *texto* – apresentação do texto a ser estudado; *estudo de texto* – interpretação, vocabulário, recursos expressivos, recursos de efeito de sentido; *comparando textos* – estudo de diferentes textos do mesmo gênero e tema; *linguagem, texto e sentidos* – exploração da língua associando suas categorias a efeitos de sentido; *estudo e pesquisa* – metodologia de estudo e pesquisa; *gênero em foco* – reconhecimento de características de gêneros textuais; *oficina de produção* – exercícios de produção de textos dos gêneros escritos e falados, relativamente aos gêneros estudados; *língua em foco* – observação, análise, comparação e emprego de recursos e conhecimentos gramaticais; *escrita em foco* – propostas de produção de textos; *retomar* – revisão de conhecimentos desenvolvidos na unidade.

Uma inovação da coleção é relativa ao material digital de apoio ao professor que acompanha a coleção, em formato eletrônico audiovisual e em texto. São esses os seguintes:

Material audiovisual:

- 24 vídeos aula
- 5 podcasts
- 2 whiteboards

Material em pdf:

- 48 sequências didáticas;
- 160 atividades de avaliação
- 16 projetos integrados
- 16 planos de desenvolvimento bimestrais.

São muitos os gêneros abordados na coleção. Dentre os da oralidade, nota-se que nenhum é de produção espontânea, momentânea e síncrona, como a conversa. O mais próximo dessas características são a entrevista e a enquete, mesmo assim, as perguntas podem ser escritas, ou planejadas. Por série, cito os gêneros orais estudados:

6.º ano	língua falada e escrita; relato pessoal; locução de notícia; encenação teatral
7.º ano	relato; debate regrado; entrevista; assembleia.
8.º ano	conto de mistério e suspense declamação de poema; podcast de crônicas.
9.º ano	exposição oral; anúncio radiofônico; leitura dramatizada; enquete e exposição oral; debate regrado.

A respeito do desenvolvimento das atividades de oralidade, o diferencial dessa coleção é a adequação da linguagem ao nível de conhecimento dos estudantes. As atividades a seguir reproduzidas mostram que não há teorizações linguísticas direcionadas aos alunos nem terminologias e respectivos conceitos. As orientações dadas aos aprendizes são realizadas por meio da linguagem comum e a teorização é dirigida ao docente, o que, na coleção especialmente dedicada ao professor, vem, como de resto em outras coleções, impressas nas margens exteriores da página. Para demonstrar como os autores fazem essa orientação, transcrevo um trecho do texto concernente ao relato.

Orientações

O objetivo desta seção oralidade em foco é propiciar aos alunos a prática de uma produção textual oral com base em uma imagem ou fotografia de cena cotidiana, para que possam compartilhar emoções e pontos de vista. A seleção da imagem é uma etapa fundamental do processo, já que o aluno terá que avaliar as possibilidades de criação de um texto verbal inspirado nela.

Scheneuwly e Dolz (2004) consideram um continuum de variedades do oral, do mais espontâneo ao menos. Nesta atividade, os alunos praticarão o relato oral, com tema relativamente livre sobre alguma vivência do cotidiano, com base em uma fotografia, uma situação de

fala que impõe certas restrições, já que o ambiente da sala de aula cria uma circunstância em que a fala deve ser monitorada. Para melhor aproveitamento, a atividade deve ser gravada ou filmada para que, posteriormente, eles analisem as marcas linguísticas que são mais comuns em relatos orais do que em relatos escritos, bem como as expressões corporais relacionadas ao contexto de comunicação.

Cuide para que os alunos compreendam o caráter formal da atividade. Trata-se de um relato oral em situação escolar pública, por isso é necessário tomar notas e planejar a apresentação. Explore com eles a fotografia, para que observem detalhes e aspectos originais para compor o relato.

É importante também que, posteriormente, vocês analisem as filmagens que serão feitas para que haja aprimoramento das competências desenvolvidas. (Apoema, vol. 7 p. 32)

A explicação esclarece características do estilo de linguagem própria do gênero. Dentro do *continuum*, do mais ao menos espontâneo, a linguagem a ser praticada é de nível médio de formalidade, considerando que a prática do gênero é pública. Sobre a atividade, uma recomendação importante é a da gravação da apresentação, para que os estudantes, com ajuda do professor possam descobrir as marcas linguísticas que são típicas da fala, além de observarem toda a expressividade corporal de cada falante. Como se pode verificar, nem mesmo para o docente há teorização linguística exagerada.

A seção Relato é aberta por um parágrafo em que os autores resgatam características da crônica para que os estudantes usem desse conhecimento para redigir o relato. Dizem as autoras: “Em certos momentos, o cronista parece relatar uma história de maneira espontânea, como se conversasse com o leitor. Como inspiração, a crônica trata, em geral, de assuntos do cotidiano, temas variados, como acontecimento banal ou inusitado ou encontro uma experiência de vida ou uma viagem, por exemplo”. (6.º ano, p. 32), e depois disso, vem a explicação de como devem se preparar para fazer o exercício, que é compor um relato pessoal, baseado em uma cena cotidiana, registrada em uma fotografia.

Nos itens destinados à preparação da atividade, características do gênero são explicadas por intermédio de linguagem comum e nem por isso os autores deixam de informar aos estudantes o que devem conhecer sobre o gênero. Transcrevo aqui as etapas da “Preparação” do exercício, para comprovar o que venho dizendo:

Preparação

1. Com base na fotografia ou imagem selecionada, escolha o tema que será desenvolvido em seu relato oral.
2. Depois, anote alguns tópicos para organizar suas ideias e a ordem em que os fatos relatados se desenvolveram. O relato não deverá ser lido, mas anotar as ideias principais no papel pode ajudá-lo no momento de apresentá-lo oralmente, caso esqueça algum detalhe que planeja explorar.
3. Pense em descrever o que vê ou pode ser visto na cena retratada e desenvolva sequências narrativas descritivas para produzir o texto. No dia da apresentação de seu relato, não se esqueça de levar a fotografia ou imagem selecionada.
4. A atividade será feita durante a aula, por isso o relato oral não será inteiramente espontâneo, como ocorre quando você está no recreio ou em outras situações descontraídas. Não há um tema predefinido para o relato, mas a situação de comunicação do texto em sala de aula tem um fim estabelecido: abordar determinado fato de modo subjetivo e criativo, manifestando opiniões e impressões. Há, portanto, monitoramento e certas restrições, pois a situação de sala de aula requer cuidados, como não usar termos grosseiros ou inadequados ao contexto.
5. Treine também o tom de voz e module-o conforme os acontecimentos. Dê emoção a seu relato adequando a voz ao estilo do texto. Observe também a entonação: você pode falar mais baixo ou mais alto, de acordo com as ocorrências.
6. Ensaie os gestos que usará: eles também podem ajudar na criação do clima do relato e captar a atenção dos colegas. Evite, porém, gestos exagerados, pois podem atrapalhar e confundir a atenção do público.
7. O relato oral pode ser gravado ou filmado. Nesse caso, prepare o material necessário com antecedência. Separe um gravador, uma câmera ou um telefone celular. Com a gravação a atividade ficará ainda mais rica, pois ao ouvir o modo como produziu seu relato você perceberá marcas próprias da oralidade, como repetições, cortes inesperados no pensamento, retomadas. Não se preocupe: tudo isso é adequado ao gênero e está previsto na situação de relativa informalidade e menor monitoramento.

8. Se o relato não puder ser gravado, convite um colega para anotar as marcas de oralidade e as expressões corporais de cada participante. Vocês podem se revezar nessa função. (Apoema, v. 6, ano, p. 32-33. Grifei.)

A citação é longa, mas não poderia ser cortada, de outro modo, a contextualização da atividade ficaria de fora e não se compreenderia o exercício. Em itálico deixei as partes da orientação teórico metodológica sobre as características do gênero e as pontuações sobre a oralidade. Por exemplo, no item 4 a indicação de que uma fala espontânea, como uma conversa com amigos no recreio, é diferente de um trabalho planejado para ser apresentado na sala de aula, porque, dentre outros fatores, a situação comunicativa na sala de aula tem fim determinado e tem regras, além disso, há destaque sobre o estilo de linguagem a ser empregado. Nos itens 5 e 6, a referência ao tom de voz e a gestualidade que acompanha a linguagem falada. Por fim, a avaliação da atividade filmada possibilita aos estudantes avaliarem, sem necessidade de estudo das terminologias e dos conceitos subjacentes à prática, as características linguísticas e paralinguísticas típicas da oralidade. A referência metalinguística a tais características, feitas no item 7 são feitas em linguagem comum “repetições, cortes inesperados no pensamento, retomadas”, expressões que podem ser facilmente compreendidas pelos estudantes.

Esse método é seguido em todas as lições dos quatro volumes da coleção. Apesar de não haver estudos de gêneros privados, de fala espontânea, como, por exemplo, conversa entre amigos ou diálogos familiares, as características principais da oralidade não são negligenciadas, como ficou claro no exercício apresentado, e em outros de todos os anos, do ensino fundamental II.

Considerações finais

O uso de instrumentos linguísticos dedicados ao ensino de língua e linguagem no Brasil, como a história registra e procurei mostrar, existe no Brasil desde o século XIX, embora na forma de manuais de retórica, antologias e gramáticas, para estudantes dos cursos primário e do liceu. Evidentemente, cartinhas e cartilhas, sobre o que não nos ocupamos aqui, faziam parte do ensino de primeiras letras.

Os manuais de Retórica, como é inerente à matéria, veiculava as lições sobre oralidade, pois seu objetivo era o de ensinar aos alunos a falar bem, usar a voz adequadamente, sendo eloquente, e sabendo argumentar. As antologias traziam os textos representativos da literatura portuguesa, predominantemente, tanto para conhecimento da história literária quanto para interpretação de texto, e estudo de aspectos linguísticos e estilísticos. As gramáticas de português, embora voltadas para o uso nas escolas, em geral destinadas a estudantes menos e mais adiantados nos estudos, não traziam as lições em linguagem facilitada nem exercícios de repetição. Tais obras podiam ser mais teóricas, como a de Duarte (1829 / 1877), no sentido de conterem discussões sobre fatos gramaticais, ou menos, como a de Sotero dos Reis (1862 / 1871), que expõe a matéria linguística exposta como definitiva. Essa é uma obra, porém, com um toque didático porque, em certos momentos, acrescenta notas orientadoras para os professores e os alunos.

Muitos instrumentos linguísticos do começo do século XX já se mostravam um pouco diferentes, mais didáticos. Muitas dessas obras passaram a adotar títulos menos definidos, como, por exemplo, as de Julio Nogueira (1938 / 1946), cujo título principal é *Programa de Português*, e subtítulo, *Antologia e Gramática*, e a de Mansur Guérios (1945 / 1946) *Português Colegial*. Em geral, essas obras trazem a transcrição do Programa de Português em vigor na época, como a de Guérios, que traz transcrita a Portaria Ministerial n.º 87 de 23/01/1943. Nessas obras,

contudo, não havia instruções para o mestre, como passou a haver, talvez a partir dos anos 1970.

O que é notável nos programas de português da primeira metade do século XX diz respeito à inclusão da oralidade, quer como mera oralização de diversos gêneros textuais quer como orientação mais ampla, até pela inclusão da conversa, como mostrei pela obra de Guérios. Isso quer dizer que a abordagem da norma que regulamentava o ensino, relativamente ao tratamento dos exercícios de oralidade, dependia do intérprete e de seu conhecimento sobre a teoria didática então em desenvolvimento, como a propalada pela Escola Nova, aqui apresentada pelo viés de Aguayo.

Depois da década de 50 o século XX, especialmente a partir da difusão das teorias sociolinguísticas no Brasil, a referência à oralidade, como oralização de textos, também vigorava. O problema, segundo Marcuschi (1997, 2012) era a vinculação da oralidade espontânea, que quando referida era para dar anti-exemplos. Mais tarde, desde os anos 80, em menor quantidade, mas de modo mais representativo no fim dos anos 90 do mesmo século, segundo orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a situação mudou, e os manuais didáticos de português passaram a se organizar diferentemente, pelo estudo de gêneros textuais, orais e escritos. Mesmo assim, ainda segundo Marcuschi (Ibidem) a situação não era ideal, pois o foco da abordagem não recaía sobre as características da oralidade, mas sobre a variação linguística.

Neste trabalho, apresentei a situação do tratamento da oralidade em manuais do século XXI, quando as críticas de Marcuschi reverberaram nas universidades, e muitos estudos científicos foram desenvolvidos sobre a questão do tratamento da oralidade no livro didático. Essa, então, foi uma fase de inclusão do estudo de gêneros textuais orais e seu estudo sistemático, pela exploração das marcas típicas da oralidade. Outro problema, então, surgiu: a veiculação da teoria linguística

no livro didático de todas as séries do ensino fundamental. A excessiva teorização e consequente aumento de terminologia a ser ensinada aos estudantes. Isso foi um efeito colateral da orientação oriunda dos PCN sobre o ensino fundamentado nos gêneros do discurso, por sua manifestação nos textos, gêneros textuais, como predominantemente denominados. O estudo teórico dos gêneros do discurso era, então, assim como o é hoje, matéria estudada pelos estudantes de Letras de todo o Brasil, assim como tudo o que diz respeito ao estudo da língua fala / oralidade.

Das coleções examinadas, apenas uma mostra atitude equilibrada na abordagem dos gêneros textuais orais, pela exploração sistemática da oralidade, sem exposição de teoria e terminologias. Trata-se da última coleção examinada, *Apoema*, cujos autores fazem os estudantes observarem e refletirem sobre as características linguísticas e estruturais de gêneros textuais orais, sem, entretanto, veicular explicitamente teoria e terminologia. Configura-se, pois esse trabalho como um modelo a ser seguido por outros autores de manuais didáticos.

Iniciei este texto falando de nosso saudoso Marcuschi e com ele o concluo, ressaltando que, não obstante os autores de manuais didáticos terem seguido as recomendações desse autor sobre a importância da abordagem e estudo da oralidade, em muitos pontos, esqueceram-se de outra extremamente importante, a que aparece como epígrafe deste capítulo: “*Não se trata de ensinar Linguística aos alunos, mas de fornecer elementos teóricos básicos ao professor de língua.*”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes

BARRETO, F.; LAET, C. de. 24 ed. Antologia nacional. São Paulo | Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1943.

BRUNO, A. Língua portuguesa. Antologia. 3.^a e 4.^a séries. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

CANECA, Frei J. do A. D. Breve Compendio de Grammatica Portugueza: organizado em forma systematica, com adaptação a capacidade dos alumnos. In: LEITE, M. Q.; PELFRÊNE, A. (orgs.). *Breve Compendio de Grammatica Portugueza: organizado em forma systematica, com adaptação a capacidade dos alumnos*. [recurso eletrônico], do Frei Joaquim do Amor Divino Caneca (1^a edição – 1876) São Paulo: FFLCH/USP, 2018. (Coleção Gramáticas do Brasil; série 1; v.2) ISBN 978-85-7506-337-8 | DOI 10.11606/9788575063378. Clique aqui.

CINTRA, G. U. *Língua Portuguêsa, Literatura, História da Literatura, Gramática, Leitura e Exercícios* – para as três séries dos Colégios Clássico e Científico. 3.ed. São Paulo: Editora Anchieta, 1945.

COSTA, F. *Como Ensinar Linguagem no Curso Primário*. (Manual de orientação para o professor primário.). 2.ed. São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1939.

DIAS, T. C. W. P. de M. *Coleção Universos – Português*. São Paulo: S&M, 2015.

DUARTE, A. da C. *Compendio da grammatica philosophica da Lingua portugueza*. In: LEITE, Marli Quadros; PELFRÊNE, Arnaud (orgs.). *Compendio da grammatica philosophica da Lingua portugueza* [recurso eletrônico] do Padre Antonio da Costa Duarte (6^a edição 1877). São Paulo:

FFLCH/USP, 2018. (Coleção Gramáticas do Brasil ; série 1 ; v.2) ISBN 978-85-7506-317-0 / DOI 10.11606/9788575063170. Clique aqui.

LEITE, J. M.; CINTRA, G. U. *Língua portuguesa. Antologia e exercícios*. 3 ed. São Paulo: Ancieta, 1946

FIGUEIREDO, L. de; BALTHASAR, M.; GOULA, S. *Singular e Plural – 8º ano. Leitura, produção e estudos de linguagem*. 2.ed. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

GUÉRIOS, R. F. M. *Português Colegial: Arte Literária – Gramática – Antologia*. 1ª série dos cursos Clássico e Científico. São Paulo: Saraiva | Livraria Acadêmica, 1946.

MARCHETTI, G.; STRECKER, H.. *Para viver juntos – 9º ano. Guia didático*. 3.ed. São Paulo: S&M, 2014.

NOGUEIRA, J. *Programa de Português: Antologia e Gramática*. 13.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 19XX.

NOGUEIRA, J. *Programa de Português: Gramática*. 2.ed. São Paulo | Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1944.

OLIVEIRA, T. A.; GAVIOLI, E.; OLIVEIRA, C. de; ARAÚJO, L. *Tecendo linguagens – 7ª série*. São Paulo: IBEP, 2006.

TEIXEIRA, L; SOUSA, S. M.de; FARIA, K.; PATTRESI, N. *Apoema Português – 6º ano*. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

Estudos

AGUAYO, A. M. *Didática da escola nova*. 8 ed. Trad. J. B. Damasceno e Antoniod'Ávila. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo, Moderna, 2002.

RIBEIRO, M. L. *História da Educação Brasileira. A organização escolar*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BENTES, A. C.; LEITE, M. Q.(orgs). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRONCKART, P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KEMMLER, R. A primeira gramática da língua portuguesa impressa no Brasil: a Arte de grammatica portugueza (1816) de Inácio Felizardo Fortes. *Confluência*, nº 45, 1º e 2º semestres, Rio de Janeiro, 2013, p. 61-82.

LEITE, M. Q.; Barros, D. L. P. de; Silva, Luiz Antônio da. A Análise da Conversação no Grupo de Trabalho Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL. In: BENTES, Anna Cristina; LEITE, Marli Quadros (orgs). *Linguística de Texto e Análise da Conversação*. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, M.Q. Anotações sobre o Compendio da grammatica philosophica. In: Marli Quadros Leite, Arnaud Pelfrêne (orgs.). *Compendio da grammatica philosophica da Lingua portugueza* [recurso eletrônico]: Padre Antonio da Costa Duarte (6ª edição 1877). São Paulo: FFLCH/USP, 2018a. (Coleção Gramáticas do Brasil ; série 1 ; v.2) ISBN 978-85-7506-317-0 | DOI 10.11606/9788575063170. . [CLIQUE AQUI](#).

LEITE, M. Q. Breve Comentário sobre o Compendio de Grammatica Portugueza. In: Marli Quadros Leite, Arnaud Pelfrêne (orgs.). *Breve Compendio de Grammatica Portugueza: organizado em forma systematica, com adaptação a capacidade dos alumnos*. [recurso eletrônico]: Frei Joaquim do Amor Divino Caneca (1ª edição – 1876) São Paulo : FFLCH/USP, 2018b. (Coleção Gramáticas do Brasil; série 1 ; v.2) ISBN 978-85-7506-337-8 | DOI 10.11606/9788575063378 [Clique aqui](#).

LEITE, M. Q. Teoria e método na gramática portuguesa. In: Marli Quadros Leite, Arnaud Pelfrêne (orgs.). *Grammatica portugueza accommodada aos*

princípios gerais da palavra seguidos de imediata aplicação prática [recurso eletrônico], de Francisco Sotero dos Reis. 2 ed. São Paulo: FFLCH/USP, 2019. (Coleção Gramáticas do Brasil. Série I, v. 3). ISBN 978-85-7506-381-1 | DOI 10.11606/9788575063811 . [Clique aqui](#).

LEITE, M. Q. La relation grammaticale avec l'oralité. In: FOURNIER Jean-Marie; LAHAUSSOIS, Aimé; RABY Valérie. *Grammaticalia*. Hommage à Bernard Colombat. Lyon: ENS, 2019. Disponível em: <https://books.openedition.org/enseditions/12306>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. Antônio. *Concepção de Língua falada nos manuais de português de 1.º e 2.º graus: uma visão crítica*. Trabalhos de linguística aplicada. Campinas, (30), p. 39-79, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 2003.

MARCUSCHI L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: Marcuschi, L. A; Dionísio A. P. (orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica; 2005. p. 57-84.

MARCUSCHI, L. A. (2012). Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 30. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M.; Carvalho, G. T. *Gêneros textuais e ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna.,

MARCUSCHI, Luiz Antônio.

MAURER Jr., Teodoro Henrique. A propósito da reforma do ensino secundário. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo, ano VII, n. 37, jan./abr., p. 9-10, 1956.

MEDEIROS, R. R. A. de. Representações do ensino da leitura: as aulas de português na escola Secundária brasileira (séculos XIX e XX). Tese. Universidade Federal de São Carlos, 2019.

MORAES, J. V. DE. Arte de grammatica portugueza (1816) de Ignacio Felizardo Fortes: a construção teórica sobre as figuras da syntaxe e as figuras da dicção. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 15, n. 1, 10 ago. 2016.

NEVES, M. H. de M. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. In: *DINO, Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001.

PRETI, D. A propósito do conceito de discurso oral culto: definições e imagens. In: PRETI, Dino (Org.). *O Discurso Oral Culto*. São Paulo, Humanitas, 1997.

RAZZINI, M. de P. G. *O espelho da nação: a "Antologia nacional" e o ensino de português e de literatura* (1838-1971). Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RESTAINO, H. C. *O ensino de língua portuguesa e de leitura na República Velha: aliado da cultura brasileira ou representante da tradição?* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil 1930-73*. Petrópolis, Vozes, 1978.

SOARES, M. B.. O português na escola: história de uma disciplina escolar. In: RÖSSING, Tânia M. K. e BECKER, Paulo (Org.s). *Ensaio*. Passo Fundo, RS: UPF, Edelbra, 2001. p. 201-221. (Jornadas literárias de Passo Fundo: 20 anos de história).

SHENUWLY, B.; DOLZ, J. *Organização Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHENUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2004. Campinas | SP: Mercado de Letras, 2004.

Legislação

BRASIL. Portaria n° 966, de 02 de outubro de 1951a. Programas do Ensino Secundário. Revista Atualidades Pedagógicas, São Paulo, 1952. Suplemento n° 1.

IMPERIAL COLÉGIO PEDRO II. Programa do Ensino da Instrução Secundária do Município da Corte, tanto no Internato como no Externato do Imperial Colégio de Pedro II, organizado pelo Conselho Diretor, e aprovado pelo Aviso da Secretaria de Estado dos Negócios do Império de 23 de janeiro de 1858. In: RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a "Antologia nacional" e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BRASIL. Reforma do Ensino Secundário. Decreto 19.890 de 18-04-1931. Exposição de Motivos. In: BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação* (de 1931 a 1941 inclusive). São Paulo: AIFES, 1942.

Anexo I: Aníbal Bruno

BIBLIOTECA ESCOLAR BRASILEIRA
SOB A DIREÇÃO DO PROF. ANÍBAL BRUNO
VOLUME 17

ANÍBAL BRUNO

LÍNGUA PORTUGUESA

Antologia

+

3.ª e 4.ª SÉRIES

+

6.ª Edição

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SÃO PAULO - RIO DE JANEIRO - BAIA - RECIFE - PORTO ALEGRE
1943

29

Nova Pátria

— **C**OMO não havia de me lembrar, pai! Logo de madrugada, comecei a pensar nisso... Estive revivendo o dia em que saí de lá, solteira ainda, deixando as companheiras dos meus folguedos de criança... Estive contemplando, em imaginação, o cemitério da nossa aldeia, em que está a sepultura de minha mãe... Como é que eu poderia não ter saudades? Mas calei-me, e disfarcei, para não lhe dar essa mágoa, pai... Pensei que não se lembrasse!

— Lembro-me, filha, lembro-me bem! Quem esquece a sua terra não tem coração!

Ficaram calados ambos. Depois, a filha continuou:

— Mas, escute, pai! Por que há de ficar triste? Mais vale esquecer, e viver feliz, gozando a fortuna que o seu trabalho lhe está dando aqui! Ouça! eu, por mim, estou disposta a não pensar mais nisso: foi aqui que vi felizes todos os meus, foi aqui que casei, foi aqui que me nasceu o meu filho, o meu neto... Por que é que não hei de amar esta terra, como se fosse minha?

O colono olhou fixamente a filha:

— Como?! pois tu és capaz de esquecer a tua terra?

Ela hesitou um momento; mas, logo em seguida, com voz firme, disse:

— Não! esquecer não posso... não posso... Mas, diga-me: a terra de lá é que é a sua, e é a que é a minha... qual é, porém, a desta criança que aqui está, que nasceu aqui e que vai crescer ignorando a língua que nós mesmos já vamos esquecendo, e vendo todos os dias, da infância à idade madura e à velhice, esta pátria da liberdade e da riqueza? Olhe! veja como ela bate palmas, contente, a êste sol que a viu nascer!

De fato, a criança acordara. Piscava os olhinhos entre as pálpebras gordas, sentindo o ardor do sol, e agitava-se, rindo, no colo da rapariga. O homem sentiu os olhos úmidos e, tomando a criança nos braços, exclamou:

— Tens razão, filha! Esta é a terra do teu filho, esta é a pátria do meu neto: por que é que não há de ser também a nossa terra?

E alegre, levantando e abaixando a criança no ar com os seus braços robustos, começou a brincar com ela, dizendo-lhe, com seu acento napolitano:

— Bravo, brasileiro! bravo, brasileiro!...

Coelho Neto

Exercícios

1 — Que pretendia o velho colono? De que maneira lhe responde a filha? Que impressão produzem no espírito do pai as palavras da filha? Que diz o colono por fim?

2 — Escreva um sinônimo de *mágoa* de *folguedos* Escreva um antônimo de *lembrar*, de *ignorar* de *liberdade* de *contente* Assinale com um traço as conjunções coordenativas e com dois traços as subordinativas. Faça a análise léxica e sintática de: *lembro-me, filha, lembro-me bem! Quem esquece a sua terra não tem coração.* Conjugue nos tempos do indicativo: *como não havia de me lembrar!*

Explique oralmente os provérbios:

Quem torto nasce, torto morre.

Formiga, quando quer perder-se, cria asas.

Quem diz o que quer ouve o que não quer.

Anel de ouro não é para focinho de porco.

Tema para composição

Você viu um de seus camaradas rir de um mendigo. Que lhe disse a fim de impedir essa má ação? Conte-o por escrito.

Anexo II

Geraldo Ulhôa Cintra e José Marques Leite

JOSÉ MARQUES LEITE,
Prof. no Colégio Pedro II, no Colégio Andrews e na Faculdade Católica (Rio).
GERALDO DE ULHOA CINTRA,
Prof. no Colégio Estadual, no Mackenzie College e no Colégio de Sion (S. Paulo).

Orlando Leite

LÍNGUA PORTUGUÊSA.

Antologia e Exercícios

para as séries

TERCEIRA E QUARTA DOS CURSOS GINASIAIS.

(De acôrdo com o Programa Oficial.)

3.^a EDIÇÃO.

EDITORA ANCHIETA, S. A.
Rua Xavier de Toledo, 216 — São Paulo - Brasil.
1946.

30 nas criadas: infinito na imagem ideal estampada no espírito pela fé; infinito na imagem natural esculpida no universo e revelada pela ciência!

LATINO COELHO. — José Maria Latino Coelho. Lisboa, 1825-1891. Militar, catedrático, poliglota, escritor, polemista, crítico.

Exercícios.

5. A Religião e a Ciência.

- 1 — Observar e justificar a **grafia** das seguintes palavras:
intimamente, razão, onipotência, lâmpada, ofendê-lo.
- 2 — Explicar o **sentido** das seguintes expressões (consulte-se o vocabulário final):
dogma, indelévels, esculpida.
- 3 — Fazer um pequeno **ensaio**, tomando por assunto “o que deve ou parece ser o sentimento religioso”.
- 4 — **Especialmente para a 4.ª série:** Observar e determinar as **formas latinas vulgar e clássica**, quanto ao **vocalismo**:

<i>latim clássico</i>	<i>latim vulgar</i>
e (longo), oe	= e (fechado)
o (longo)	= o (fechado)
u (longo)	= u

nas seguintes palavras:

autor, luz, encadeiam, todo, cré.

5 — Outro Comentário:

Muita gente vê antagonismos entre Religião e Ciência. Não pode haver antagonismos de verdade contra verdade, porque fatamente a verdade é única e não dúplice!

30 nas criadas: infinito na imagem ideal estampada no espírito pela fé; infinito na imagem natural esculpida no universo e revelada pela ciência

LATINO COELHO. — José Maria Latino Coelho. Lisboa, 1825-1891. Militar, catedrático, poliglota, escritor, polemista, crítico.

Exercícios.

5. A Religião e a Ciência.

- 1 — Observar e justificar a **grafia** das seguintes palavras:
intimamente, razão, onipotência, lâmpada, ofendê-lo.
- 2 — Explicar o **sentido** das seguintes expressões (consulte-se o vocabulário final):
dogma, indelévels, esculpida.
- 3 — Fazer um pequeno **ensaio**, tomando por assunto “*o que deve ou parece ser o sentimento religioso*”.
- 4 — **Especialmente para a 4.ª série:** Observar e determinar as **formas latinas vulgar e clássica**, quanto ao **vocalismo**:

latim clássico *latim vulgar*

e (longo), **oe** = **e** (fechado)

o (longo) = **o** (fechado)

u (longo) = **u**

nas seguintes palavras:

aiutor, luz, encadeiam, todo, cré.

5 — Outro Comentário:

Muita gente vê antagonismos entre Religião e Ciência. Não pode haver antagonismos de verdade contra verdade, porque fatalmente a verdade é única e não dúplice!

DA ARTE DE ESCREVER CARTAS À PRÁTICA ESCOLAR: A CORRESPONDÊNCIA PESSOAL E O USO DA TECNOLOGIA

Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade

Considerações iniciais

A partir de algumas cartas selecionadas da correspondência pessoal de Machado de Assis, organizada por Sérgio Paulo Rouanet (2008), buscamos identificar e analisar as estratégias de envolvimento ou distanciamento presentes em dez cartas, visando a caracterizar esse *corpus* no que diz respeito à constituição do gênero epistolar (carta pessoal), que constitui o sistema discursivo das práticas sociais do século XIX. Também propomos a possibilidade de o professor de língua portuguesa trabalhar a correspondência pessoal como uma atividade escolar frutífera e associar ao uso de novas tecnologias presentes em nossa vida cotidiana.

As cartas são aqui tomadas como modelos historicamente convencionalizados, propostos pela Linguística Textual e que permitem reconhecer os textos como pertencentes a uma dada época. O estudo de tais modelos gerais, que servem como guia para as construções individuais, parte da convergência entre o estudo pragmático e o diacrônico, bem como de uma proposta de análise do discurso sob um prisma histórico.

O gênero discursivo carta apresenta variantes que lhe conferem um estatuto dinâmico e sua capacidade de ser tradição e inovação.

Conforme afirma Bakhtin (2003: 262), os gêneros discursivos “são tipos relativamente estáveis de enunciados”, apresentam conteúdo (temático), estilo de linguagem, ou seja, a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, e sua construção composicional. Desse modo, a carta pessoal mantém regularidades linguísticas e pragmáticas e todos os aspectos como: estilo, tema, função, sintaxe, léxico, fórmulas etc., têm sua origem no gênero discursivo. Assim, podemos afirmar que ao tratar o gênero carta devemos considerar não somente a cristalização de um gênero, mas também o aspecto de sua variação e inovação.

A concepção de gênero discursivo mais aceita e que assume uma posição de destaque nos estudos linguísticos contemporâneos é a proposta por Bakhtin (2003), dado que o autor fornece subsídios teóricos e categorias amplas que podem ser assimiladas por outras diversas correntes de pensamento relativo ao gênero de forma proveitosa (cf. Marcuschi 2008). De fato, a teoria bakhtiniana apresenta um conceito de gênero bastante produtivo, desenvolvido a partir de macrocategorias que permitem explicar o funcionamento dos gêneros discursivos circulantes na sociedade

Nessa perspectiva, o campo ou esfera delimita um modo específico de refratar a realidade, especialmente no que se refere às demandas de base socioeconômica, orientando-a à sua própria maneira, visto que cada esfera tem uma função determinada na vida social. Dessa forma, o campo se constitui como “um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto de sentido, enunciado/enunciado, enunciado/co-enunciadores” (Grillo, 2005: 175). A religião, a escola, o jornalismo, a literatura, a publicidade são exemplos clássicos de campos (ou esferas).

A forma composicional, por sua vez, refere-se à estrutura textual, que funciona como elemento organizador do material discursivo em um determinado gênero. Trata-se da categoria por meio da qual o gê-

nero é reconhecido, na medida em que consiste no elemento que pode ser mais facilmente apreendido na configuração textual. Esse componente, intrinsecamente ligado à esfera, é também extremamente sensível à escolha temática, que constitui um elemento determinante para a seleção de uma forma composicional.

Por temática de um gênero, Bakhtin (1993) entende os princípios de seleção dos assuntos, as formas definidas de ver e conceituar a realidade, o que inclui a profundidade e a orientação da abordagem.

Já o estilo pode ser definido como a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais de uma língua, aplicados a um texto, sob a coerção da forma composicional e da temática, elementos que determinam o grau de liberdade expressiva concernente a um determinado gênero.

Cabe destacar ainda, como corolário de uma concepção de linguagem fundamentada pelo princípio do dialogismo, que o texto é constitutivamente heterogêneo, polifônico e não se textualiza sob uma única forma, podendo nele aparecerem, concomitantemente, sequências narrativas, explicativas, argumentativas; por exemplo, numa carta pessoal, cuja forma de base é a tentativa de estabelecer uma conversa entre interlocutores que estão à distância no espaço e no tempo, podemos encontrar trechos narrativos, descritivos ou mesmo argumentativos.

Trata-se, pois, de observar o dialogismo presente nas cartas selecionadas. Essa marca de envolvimento está inscrita no texto por meio de marcas específicas, selecionadas pelo enunciatador a partir de escolhas lexicais organizadas de tal modo que a sintaxe desse discurso pode revelar um uso significativo da língua numa dada época. Essa organização permite apreender a existência de um *continuum* no grau de proximidade/distância entre os enunciadores (remetente/destinatário) na correspondência em foco.

1. Gêneros discursivos e a historicidade dos textos

Segundo Schlieben-Lange (1993), a história dos textos é independente da história das línguas, mas o estudo histórico das línguas deve levar em conta a história dos textos, pois ele pode auxiliar a percepção da mudança linguística.

As cartas pessoais do século XIX no Brasil conservam em sua construção composicional características de seu gênero de origem: as cartas do século XVI, XVII e XVIII. Estas, por sua vez, resultam dos modelos rígidos prescritos pela *Ars Dictandi* que era composto pelas seguintes partes: saudação, introdução, narração, solicitação e conclusão.

Com o passar dos anos e as necessidades sociais esse esquema rígido foi sofrendo adaptações discursivas para que os textos pudessem atender aos usuários. O produto dessa mudança constitui o surgimento de tradições discursivas mistas, conforme Koch (1997), como o sermão, o aviso, a memória, o diário e as cartas de qualquer tipo.

A escritura de cartas saiu do ambiente restrito dos palácios e ganhou as ruas das cidades, como ocorreu na França, onde se popularizou entre os indivíduos que viam nessa prática uma maneira de estabelecer contato com parentes e amigos distantes. É nesse contexto que surgem *os secretários de cartas* — compêndios com modelos de saudação e despedida, e inclusive regras de bons modos.

Ao tratar das práticas de escrita na Europa, entre os séculos XVI e XVII, Chartier (1999) menciona um fenômeno ocorrido na época com relação à obra *La Secretaire a la Mode* (O Secretário da Moda), de Jean Puget de La Sene, publicado em 1640, que se torna um *best-seller* de um gênero muito apreciado: as coletâneas de modelos de cartas. Esses secretários eram inicialmente destinados aos epistológrafos nobres ou burgueses, mas são incluídos no catálogo de editoras, que publicam livros de grande circulação, como a *Bibliothèque Bleue*. Entretanto, Chartier não acredita que esses modelos eruditos tenham realmente

sido úteis aos leitores populares; de qualquer maneira a publicação do livro já indica a popularização do gênero carta.

Cabe lembrar que a tradição de escrever cartas ultrapassou os limites das línguas francesa e italiana, e que determinadas tradições perdem sua “autoria”, a partir do momento em que são incorporadas a comunidades linguísticas que as adotam e atualizam. No que se refere à língua portuguesa, a tradição de escrever cartas começou a ser divulgada a partir de 1619, com a publicação da obra *Corte na Aldeia*, de Francisco Rodrigues Lobo, considerado um dos primeiros teóricos da epistolografia em Portugal. A partir do século XVIII surgem vários compêndios ou *secretários de cartas*, como a obra de Francisco José Freire, intitulada *O Secretário Portuguez*, publicada em 1745, que teve várias edições revisadas e ampliadas ao longo dos séculos XVIII e XIX.

As cartas revelam a inovação verificada a partir da mistura e da convergência de tradições culturais, pois representam produtos que marcam o distanciamento comunicativo (ausência física dos interlocutores), mas que, também, embora escritas, realizam-se como elementos menos rígidos provindos da oralidade. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as cartas são uma interface entre a oralidade e a escritura, pois transitam entre um extremo e outro, das modalidades linguísticas, dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores

2. A origem das cartas

Desde a Antiguidade, a carta é talvez o gênero discursivo escrito mais conhecido, dado que se refere a uma prática social destinada ao intercâmbio, cuja função dominante é comunicar algo a outro indivíduo que está distante. A escritura de cartas é a atividade mais divulgada para materializar o desejo ou a necessidade de os interlocutores interagirem à distância, pois admite uma infinidade de temas e usos, diferentemente de outros gêneros. O termo *carta* originalmente “de-

signa o papiro preparado para escrever, e daí o rolo que por regra geral compreende um livro” (Curtius, 1955: 432).

A aparente forma fixa por meio da qual conhecemos a carta fechada, selada, carimbada, introduzida pelo endereçamento inicial e concluída pelas saudações finais surge a partir da pressão de várias forças. Nas palavras de Bouvet (2006: 12):

Uma carta não se restringe nem a uma situação prática (a ausência do destinatário), nem a uma conduta social (uma extensão da voz), nem a um referente objetivo seu conteúdo), nem a determinações exteriores (as circunstâncias), nem a uma atitude psicológica (a sinceridade ou seu contrário, o artifício), nem a uma motivação interior (rogar, ferir, informar, convencer), nem a uns caracteres formais (uma retórica, estilo), nem inclusive a uma enunciação dialógica que reúne não obstante o critério do reconhecimento mais constante. Com efeito, é possível imaginar um texto em primeira pessoa que não inscreva em nenhum lado seu destinatário e que seja igualmente destinado, posto em um envelope e dirigido a um destinatário. Podemos inclusive imaginar uma página em branco, sem o menor signo manuscrito, exceto a subscrição do destinatário. Uma carta é o conjunto desses elementos “postos em carta”, ou seja, menos um estado do escrito que um movimento de escritura.

Ainda na visão de Bouvet, podemos dizer que a escritura de cartas é uma prática que existe há mais de quatro mil anos e perpassa diversas atividades sociais e em cada uma delas adquire configurações específicas. Entretanto, do ponto de vista composicional e temático, seu caráter proteiforme a faz redutível a um modelo único, como se expressa o autor:

da carta breve às epístolas, da carta de negócios à de amor, da crônica à ficção, caracteriza-se por acolher uma temática variada expressa em múltiplos registros linguísticos. Existe uma grande diversidade de tipos de cartas que se adequam às mais variadas circunstâncias de uso na vida social e adotam formatos diversos ao longo do tempo, o que as converteu em objeto de variadas classificações em todos os tempos (Bouvet, 2006: 11-12).

Para muitos pesquisadores da linguagem e dos gêneros discursivos (cf. Biber, 1988; Swales 1990; Silva, 1997), a carta evidencia sempre uma indagação: O que caracteriza o gênero carta e que o diferencia de outros gêneros? Nas cartas há algo mais que uma simples escritura que se pode ver e alcançar. Isso faz com que a carta seja vista como uma escritura diferenciada e se reconheça sua especificidade. A carta obriga o enunciador a abrir, enquanto escreve, um espaço de diálogo com o interlocutor ausente. Ainda que haja particularidades entre os diversos tipos de cartas (carta pública, carta comercial, carta do editor, carta do leitor, carta-circular, carta aberta, carta-convite; carta-pedido; carta de aconselhamento; carta de agradecimento; carta de congratulações; carta pessoal; carta de amor, entre outras), em todas elas operam determinadas relações dinâmicas fundamentais que configuram a matriz epistolar; presença-ausência; oralidade-escritura; privado-público; envolvimento-distanciamento; fidelidade-traição; realidade-ficção. Sua singularidade e idiossincrasia recorrentes na cultura pode explicar sua participação na língua e na literatura, conforme Andrés Jolles (1972) que inclui a carta nas formas simples.

A matriz epistolar pode ser observada na carta pessoal (caracterizada por apresentar escritura cotidiana e íntima) ou missiva (enviada) como na carta compilada e publicada em epistolários, secretários, isto é, compêndios ou repertórios de cartas-modelo.

No decorrer dessa tradição, verifica-se que a carta se atualiza de diversas maneiras, isto é, a matriz segue as variadas práticas sociais em que a escritura da carta se instaura e os distintos usos que dela são feitos. Em algumas se destacam determinados traços ou componentes (formato externo - cabeçalho, data, assinatura -, expressões formulaicas frequentes em suas seções iniciais e finais), já em outras esses mesmos traços podem estar neutralizados ou podem adquirir matizes particulares (veja-se a carta do editor, por exemplo).

3. A carta pessoal e sua caracterização

O tipo de carta abordada neste trabalho e que se pode chamar de *carta pessoal* favorece de alguma maneira a emergência do traço constituído pela franqueza nas manifestações que se escrevem com liberdade e que se apoiam na confiança que se deposita no destinatário (cf. Barrenechea, 1990). Podem-se ler as cartas selecionadas para análise de duas maneiras: uma, como um intercâmbio entre enunciator e enunciatário e outra, mais específica, que comporta um diálogo entre duas pessoas que compartilham sentimentos, relações, ideias, isto é, uma história de vida em comum.

Como abertura de uma sequência conversacional, a carta determina, pelo simples fato de ter sido enviada, uma obrigação de resposta por parte do destinatário, e se isto não ocorre, seria interpretado como o silêncio que se instaura numa interação face a face, permitindo inferências pragmáticas análogas.

Toda carta pode ser constituída por atos ilocutórios específicos (perguntas, promessas, pedidos, ordens, etc.) e gerar estratégias comunicativas de maneira semelhante ao que ocorre na conversação cotidiana. Com efeito, a carta é uma forma de diálogo, entretanto é sempre um diálogo que tem lugar na ausência de um dos participantes. Quando o enunciator escreve, seu enunciatário está distante, mas quando este último recebe a carta ela lhe falará sobre a distância. Nessa perspectiva, ambos os sujeitos jamais estão presentes ao mesmo tempo: a presença real de um somente pode ser acompanhada da reconstrução imaginária do outro, em um tempo e lugar distintos, nunca compartilhados.

Sem dúvida, a carta exhibe e põe em prática a dialética entre a realidade concreta do ato de enunciação; instaura-se a presença de um sujeito real e sua transformação em figura do discurso (enunciator), em um efeito de discurso que se dá na e pela linguagem, e que apenas dentro dela se faz representável.

Para Violi (1987:89), “este sujeito é inapreensível, pois coloca-se sempre em outro lugar somente alcançável no simulacro da escritura”. Para a referida autora, a dimensão comunicativa, que se apresenta como um dos traços mais específicos da escritura epistolar, caracteriza-se não somente pelo reenvio a uma situação interacional externa ao texto, mas principalmente pelas formas de sua inscrição textual, na modalidade específica de organização da estrutura discursiva.

O que caracteriza toda carta é sua necessidade constitutiva de revelar as marcas da própria situação enunciativa (remetente/destinatário). A inscrição da estrutura comunicativa dentro do texto torna-se uma espécie de quadro enunciativo que, independentemente das diferenças de conteúdo, constituem a marca específica e inconfundível do gênero carta. De fato, a referência à situação de enunciação e de recepção, à organização espaço-temporal sofrerá variações de acordo com o tipo de carta; entretanto, mesmo as cartas mais impessoais apresentam as fórmulas consagradas de abertura e fechamento (“Prezado senhor”; “Ilustríssimo senhor”; “Meu amigo”; “Atenciosamente”; “Teu sempre muito amigo”; “Adeus, meu bom amigo”) garantindo a permanência do quadro enunciativo que caracteriza os textos epistolares.

A carta não deve ser vista apenas como uma forma textual que permite a troca de informação. Além de seu conteúdo, isto é, além do que efetivamente se diz, a carta, segundo Violi, sempre diz algo mais: fala por si mesma, revela o ato de ter sido escrita, é testemunha de sua própria existência. E nas palavras da autora:

Sem dúvida, o fascínio mais sutil da carta está precisamente em sua dialética de proximidade e distância, de presença e ausência; a carta evoca a presença do outro e ao mesmo tempo o coloca em um lugar que é, por definição, inalcançável: se escrevo é porque o outro não está aqui ou, se está, é precisamente para afastá-lo (Violi, 1987: 96)

4. Categorias pragmático-discursivas do gênero carta

A partir do quadro elaborado por Brandão, Andrade e Aquino (2009), em que as autoras apresentam as categorias pragmático-discursivas das cartas públicas e privadas, procuraremos analisar as cartas pessoais selecionadas para esta pesquisa. Segundo as respectivas autoras, as cartas apresentam as seguintes categorias:

CATEGORIAS PRAGMÁTICO-DISCURSIVAS DAS CARTAS		
(i) Grau de exposição	Pública Privada	<i>Administrativa, Jornalística</i> <i>Administrativa, Familiar, entre amigos</i>
(ii) Grau de Centração Tópica	> centração centração < centração	
(iii) Grau de planejamento e registro textual	Planejado Relativamente planejado Relativamente não planejado	Controlado (formal) Semi-controlado Livre (popular)
(iv) Grau de relação de poder e cumplicidade	Descendente Horizontal Ascendente	Distância Proximidade
(v) Dimensões da ação discursiva	Sequências	Abertura Narrativa Descritiva Explicativa Argumentativa Injuntiva Dialogal Fechamento

Quadro 2 – Categorias pragmático-discursivas

As condições de distância e proximidade que integram o item (iv) do Quadro 1, comportam, segundo as autoras, elementos determinados, que podem ser localizados de acordo com o subgênero focalizado Assim, podemos encontrar cartas em que se destacam maior ou menor grau de cumplicidade, de emoção, de afetividade, de expressividade, por exemplo.

Em relação ao processamento discursivo, os elementos indicados no Quadro 1 correlacionam-se, de tal sorte que podemos localizar um elemento do item (i) que se correlaciona com outro elemento do item (ii) e este, por sua vez, com um elemento do item (iii) e assim por diante.

A configuração contextual do gênero carta comporta determinados elementos fixos e pelo menos um alternativo. Entre os elementos fixos, encontram-se os contextualizadores, que correspondem às indicações de local de procedência da carta, data e assinatura de autoria - trata-se de elementos que ancoram o texto. Quanto ao elemento alternativo, corresponde ao PS: *Post Scriptum*. A ordem de apresentação desses elementos, de modo geral é a seguinte: local e data; endereçamento; abertura; desenvolvimento (sequências); fechamento; assinatura, *post-scriptum*.

5. Correspondência particular de Machado de Assis

Com base nas cartas publicadas pela Academia Brasileira de Letras, em 2008, sob a coordenação e orientação por Sérgio Paulo Rouanet, na obra *Correspondência de Machado de Assis*- Tomo I (1860-1869), com comentários de Irene Moutinho e Sílvia Eleutério, selecionamos dez cartas com o intuito de observar as marcas de oralidade presentes nesses textos, bem como as escolhas feitas pelo enunciador que possam revelar um grau maior ou menor de envolvimento ou distanciamento entre os interlocutores.

Segundo Rouanet, a década de 60 é muito importante na vida de Machado de Assis, dado que corresponde aos anos de formação e ao início da maturidade do escritor. Ainda segundo Rouanet (p. XVI):

Do ponto de vista biográfico, esses anos estão entre os menos conhecidos da vida de Machado. Suas cartas de mocidade contribuem para a reconstrução do que era o escritor durante esse período. Embora as cartas recebidas sejam mais numerosas que as expedidas, ajudam a desfazer a imagem de Machado como um homem ensimesmado, casmurro, frio nas relações humanas. Elas revelam, ao contrário, um jovem boêmio, namorador, com quem os amigos se abriam e aquém faziam confidências amorosas, no tom ultra-romântico de uma juventude que completara seu aprendizado literário lendo Musset e Alvares de Azevedo.

As cartas que receberam nossa atenção apresentam mais de um tipo de simetria, isto é, apresentam relações de poder e cumplicidade dos seguintes tipos:

a) - ascendente: na carta 3, enviada ao bispo do Rio de Janeiro D. Manuel do Monte Rodrigues de Araújo, Conde de Irajá, em 18 de abril de 1862, que evidencia um tratamento mais cerimonioso:

(1) Excelentíssimo reverendíssimo senhor,

No meio das práticas religiosas, a que as altas funções de prelado chamam hoje vossa excelência consista que se possa ouvir o rogo, a queixa, a indignação, se não é duro termo, de um cristão que é dos primeiros a admirar as raras e elevadas virtudes, que exornam a pessoa de vossa excelência:

Outro exemplo é a carta 75 remetida a José de Alencar, em 1868, em resposta à carta que dele recebeu em 18 de fevereiro do mesmo ano:

(2) A Sua Excelência o Senhor conselheiro José de Alencar.

Rio de Janeiro, 29 de fevereiro de 1868.

Excelentíssimo Senhor,

É boa e grande fortuna conhecer um poeta; melhor e maior fortuna é recebê-lo das mãos de Vossa Excelência, com uma carta que vale um diploma, com uma recomendação que é uma sagração. A musa do senhor Castro Alves não podia ter mais feliz intróito na vida literária. Abre os

olhos em pleno Capitólio. Os seus primeiros cantos obtêm o aplauso de um mestre.

b) - **horizontal**: nas cartas enviadas a sua futura esposa Carolina Xavier de Novaes (carta 81 e 82) e nas diversas cartas enviadas a amigos, como por exemplo Quintino Bocaiúva (cartas 7, 8, 54, 59, 63 e 68). As marcas linguísticas significativas que orientam essa análise correspondem ao tratamento em 2ª pessoa do singular. Vejam-se os exemplos:(3)

(3) [Rio de Janeiro,] 2 de março de [de 1869] Minha querida *Carolina* Recebi ontem duas cartas tuas, depois de dois dias de espera. Calcula o prazer que tive, como as li, reli e beijei! A minha tristeza converteu-se em súbita alegria. Eu estava tão aflito por ter notícias tuas que sai do Diário à 1 hora para ir a casa, e com efeito encontrei as duas cartas, uma das quais deveria ter vindo antes, mas que, sem dúvida, por causa do correio foi demorada. Também ontem debes ter recebido duas cartas minhas; uma delas, a que foi escrita no sábado, levei-a no domingo às 8 horas ao correio, sem lembrar-me (perdoa-me!) que ao domingo a barca sai às 6 horas da manhã. As quatro horas levei a outra carta e ambas devem ter seguido ontem na barca das duas horas da tarde. Deste modo, não fui eu só quem sofreu com demora de cartas. Calculo a tua aflição pela minha, e estou que será a última.

(4) [Rio de Janeiro,] 2 de março [de 1869].

Minha Carola.

Já a esta hora debes ter em mão a carta que te mandei hoje mesmo, em resposta às duas que ontem recebi. Nela foi explicada a razão de não teres carta no domingo; debes ter recebido duas na segunda-feira. Queres saber o que fiz no domingo? Trabalhei e estive em casa. Saudades de minha C tive-as como podes imaginar, e mais ainda, estive aflito, como te contei, por não ter tido cartas tuas durante dois dias. Afirmo-te que foi um dos mais tristes que tenho passado.

Para imaginares a minha aflição, basta ver que cheguei a suspeitar oposição do Faustino, como te referi numa das minhas últimas cartas. Era mais do que uma injustiça, era uma tolice. Vê lá; justamente quando eu estava a criar estes castelos no ar, o bom Faustino conversava a meu respeito com a Adelaide e parecia aprovar as minhas intenções (perdão, as nossas intenções!) Não era de esperar outra coisa do Faustino; foi sempre amigo meu, amigo verdadeiro, dos poucos que, no meu coração, têm sobrevivido às circunstâncias e ao tempo. Deus lhe conserve os dias e lhe restitua a saúde para assistir à minha e à tua felicidade.

(5) Rio de Janeiro, 29 de outubro de 1866.

Meu Quintino.

Sei pelas folhas do Pará que fizeste até ali uma boa viagem, e estimo d'alma que o mesmo sucedesse até New York. Imagino, meu amigo, que há de ser uma coisa triste e difícil o separar-se a gente de criaturas que lhe são caras; faço idéia do que terás sofrido. Ao menos, porém, se há compensação para isto, deves consolar-te um pouco com a idéia de que tens uma viva saudade em todos quantos apreciam o teu caráter e o teu coração, e que esses, como a tua família, têm um desejo: o de que voltes ao teu país, depois de preenchido o teu dever e garantido o teu futuro.

As dimensões da ação discursiva apresentam-se na forma de relatos ou pequenas narrativas de fatos particulares, como se pode verificar no trecho da carta 82, colocado a seguir:

(6) Contou-me hoje o Araújo que, encontrando-se num dos carros que fazem viagem para Botafogo e Laranjeiras, com o Miguel, este lhe dissera que andava procurando casa por ter alugado a outra. Não sei se essa casa que ele procura é só para ele, se para toda a família. Achei conveniente comunicar-te isto; não sei se já sabes alguma coisa a este respeito. No entanto, espero também a tua resposta ao que te mandei dizer na carta de ontem relativamente à mudança.

Em relação à centração tópica, as cartas selecionadas, por circularem mais entre amigos, apresentam tópicos discursivos variados, algumas tratam de assuntos pessoais, já outras dizem respeito ao trabalho do escritor, como por exemplo a carta 7 a Quintino Bocaiúva em que Machado pede o conselho do amigo.

(7) Meu amigo,

Vou publicar as minhas duas comédias de estréia; e não quero fazê-lo sem o conselho de tua competência.

Já uma crítica benévola e carinhosa, em que tomaste parte consagrou a estas duas composições palavras de louvor e animação.

Sou imensamente reconhecido, por tal, aos meus colegas de imprensa. Mas o que recebeu na cena o batismo do aplauso pode, sem inconveniente, ser trasladado para o papel? A diferença entre os dois meios de publicação não modifica o juízo, não altera o valor da obra? E para a solução destas dúvidas que recorro à tua autoridade literária.

Há também cartas curtas que contêm agradecimentos, como por exemplo a de número 68 em que Machado de Assis revela o seu reconhecimento a Quintino Bocaiúva, segundo Moutinho e Eleutério, “no momento em que deixava a folha liberal, após ser nomeado auxiliar da diretoria de publicação do Diário Oficial do Império do Brasil” (p.212, nota 2)

(8) Meu Quintino,
Recebe apertado abraço pelas boas palavras que disseste hoje de mim.
A mão que me fez entrar para a casa há 7 anos é a mesma que tão lealmente me dá o adeus da despedida. São coisas que não se esquecem.
Crê na amizade do Teu do coração,
Machado de Assis

Em trabalho direcionado às cartas pessoais, Silva (2002:55) destaca que as práticas epistolares já apontavam há muito séculos

a existência não apenas de um gênero, mas, sim, o surgimento de um sistema (ou constelação) de gêneros epistolares, no seio das atividades sociais de uma dada cultura, produzidos e difundidos em esferas sociais distintas, para responder às demandas sociais particulares dessa cultura.

Trabalhos sobre abertura e fechamento de correspondências afirmam que os textos produzidos atualmente, no meio digital e encaminhados via correio eletrônico (e-mail), nem sempre remetem à tradição, já que em número reduzido algumas dessas práticas mantêm as saudações (inicial e final).

Há que se estabelecer distinção entre expressões formulaicas, já cristalizadas e o enunciado introdutório e/ou finalizador de uma correspondência escrita. Sabemos que as aberturas e fechamentos são constitutivos do gênero carta, em qualquer possibilidade tipológica dessa organização genérica. Sua localização, por si, já constitui tradição. Resta localizar frequência de formulações específicas utilizadas em

uma determinada época, além de outras marcas linguísticas representativas do estilo de determinado enunciador.

As cartas destinadas à correspondência pessoal são marcadas pela relação emotiva entre familiares e amigos. Para a época, assim como se observa ainda hoje, é polido iniciar cartas interessando-se primeiramente pela saúde do interlocutor para, em seguida, tratar-se de apresentar a do interlocutor, como se registra em muitas delas. Vejamos a carta 8o escrita por Vieira de Castro para seu amigo Machado de Assis.

(9) Morada Porto, 1 1 de dezembro de 1868.	[local e data]
Meu querido Machado de Assis,	[vocativo]
Como vai você, meu adorável poeta?	[saudação]
Aí lhe apresento o Doutor Silva Pereira, notável professor da Universidade de Coimbra, talento elevado, e clínico peritíssimo.	[trecho descritivo]
Proteja-o nesse país com o seu grande talento, as honras da imprensa, sim?	[pedido]
Eu mando um milhão e abraços e profundíssimas ao meu querido Machado de Assis. [Obrigado].	[despedida]
Vieira de Castro	[assinatura]

Quadro 1 – Estrutura da carta

6. A carta pessoal e a prática escolar

Apesar das especificidades de cada modalidade da língua oral e escrita, a carta pessoal (escrita) estabelece vínculos com a conversação cotidiana (oralidade), que lhe confere marcas de oralidade, evidenciam

das nos elementos verbais que envolvem a situação discursiva por ela simulada.

Como na conversação natural, a carta pode ser redigida a partir de atos de fala que são mencionados pelo enunciador ou mesmo por personagens destacadas em trechos narrativos que compõem o gênero. Por fim, não escapa ao enunciador (remetente) a preocupação com o uso de uma variante linguística adequada ao contexto e a relação estabelecida com seu interlocutor (destinatário), visando a envolver esse interlocutor e buscando efeitos de sentido de humor, ironia, emoção, entre outros.

Nesse sentido, alguns gêneros discursivos são considerados essenciais para atender à realidade social e linguística do aluno, aprendiz da escrita. Dentre esses gêneros, pode-se citar a carta, pois sua produção atende ao que hoje se pretende seguir na escola: trabalhar a escrita, observando de um lado a relação oral/escrita, num *continuum* de proximidade e distância entre os participantes, e de outro, a necessidade de que a prática da escrita esteja voltada para situar o aluno como cidadão consciente do uso social de sua língua materna.

Priorizando esse sentido social da prática da escrita na escola, objetivamos o que pode revelar a construção da *função-autor* em textos escritos, considerando as condições dadas e, principalmente, os sujeitos envolvidos, dentre eles a figura do professor, como orientador da atividade.

Nessa perspectiva, este capítulo sugere a carta pessoal, como instrumento didático-pedagógico para o exercício da competência textual de alunos do ensino médio durante as aulas de língua portuguesa. Propomos que a produção da carta pessoal seja realizada dentro de uma sequência de atividades que a antecedem. Assim, antes dessa atividade, o professor pode trabalhar a interação face a face (oralidade), evidenciando quais são as suas características básicas, qual a variante linguística empregada, quais recursos linguísticos se destacam. Em outra aula,

o professor pode trabalhar a atividade de retextualização de um diálogo entre amigos, evidenciando as etapas de sua transposição para a modalidade escrita, observando que elementos precisam ser eliminados ou substituídos. Em outro momento, o professor pode ler uma carta pessoal, e destacar, juntamente com a turma, quais elementos se evidenciam nesse gênero, como é composto o seu modo de organização (narrativo, descritivo, expositivo, etc.) que elementos linguísticos se tornam significativos, qual o estilo selecionado pelo enunciador. Por fim, o professor pode sugerir que os alunos escrevam uma carta para um colega de classe ou uma pessoa da família. O tema da carta pode ser livre ou ser escolhido de comum acordo entre o professor e a turma. Depois da elaboração das cartas, o professor pode selecionar algumas e ler junto com a classe, analisar os textos ou solicitar que os alunos façam comentários baseados no que foi estudado sobre o gênero carta pessoal, qual a diferença em relação ao e-mail, por exemplo.

Para complementar esta proposta, reafirmamos que a carta pessoal é um texto exemplar para iniciar o estudante nos estudos de língua materna e de gêneros discursivos, servindo como meio para que o professor possa trabalhar as duas modalidades da língua, suas semelhanças e diferenças, bem como suas condições de produção.

Outra possibilidade que o professor de língua portuguesa pode encontrar para as atividades a serem propostas em suas aulas é o trabalho com *e-mail* e *WhatsApp*. O e-mail ou correio eletrônico é um sistema de comunicação baseado no envio e recebimento de mensagens eletrônicas através de computadores pela internet. Neste ponto professor pode fazer um trabalho comparativo entre as cartas manuscritas e as impressas e o e-mail, evidenciando suas semelhanças e diferenças. Já o WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas (escritas) e chamadas de voz para smartphones. Com o uso da internet o professor pode estimular o aluno a trocar correspondência pessoal com seus colegas de turma. Se for uma correspondência mais

longa pode fazer uso do e-mail. Já se for o caso de uma troca de mensagens breve pode usar o WhatsApp que seria como um bilhete só que agora trocado por meio da tecnologia.

Com o avanço da tecnologia, essas duas formas de comunicação passaram a fazer parte de nosso dia a dia. Dessa maneira, participações por meio de redes sociais e aplicativos de mensagens tornam-se cada vez mais constantes e fazem com que os meios tradicionais utilizados anteriormente sejam substituídos por mecanismos de comunicação mais velozes e que transmitem a mensagem de modo quase que instantâneo.

Considerações finais

Como texto destinado ao outro, a carta pessoal faz o escritor tomar-se “presente” a seu destinatário. E segundo Foucault (1992: 149-150), “presente não pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas atividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata e quase física”.

Toda atividade de produção textual, e a carta é uma atividade constante na sociedade no século XIX, processa-se a partir do conhecimento de modelos de realizações discursivas já produzidos pela sociedade. Como se viu no decorrer deste capítulo esses modelos podem ser denominados tradições discursivas e as pesquisas linguísticas têm-se revelado essenciais para o conhecimento dos processos de constituição de um gênero determinado, por permitir precisar historicamente sua configuração, a partir de certas tradições, que o constituem ao longo do tempo.

Para Kabatek (2006: 512), a repetição do preenchimento da superestrutura de um gênero estabelece uma relação de união entre atualização e tradição. O uso efetivo das práticas discursivas e a transmissão de seus respectivos modelos ao longo do tempo permitem a manu-

tenção das características básicas, sem que se descartem as possíveis necessidades de adequação aos contextos de cada época. Na atualidade, a maioria das pessoas passou a redigir ao invés de cartas, dada a facilidade de sua construção e envio, já que o suporte material (a internet) estabelece vínculos e oportunidades de contato mais rápidos do que o correio tradicional, mas a estrutura composicional é basicamente a mesma da carta pessoal.

Para finalizar, é importante dizer que os textos conservados pela escrita, além de trazerem os traços linguístico-textuais dos gêneros a que pertencem e a que se vinculam, auxiliam na reconstrução do momento histórico e permitem recuperar as formas de pensar de um período a partir de sua produção textual, como se pôde verificar por meio da correspondência de Machado de Assis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1979].

BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993, p.211-362. [1937-1938]

BARRENECHEA, Ana Maria. La epístola y su naturaleza general. *Dispositio* University of Michigan. XV, 39, 1990, p. 51-65.

BIBER, Douglas (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BOUVET, Nora Esperanz. *La escritura epistolar*. Buenos Aires: EUDEBA, 2006.

BRANDÃO, Helena Nagamine, ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. e AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de Cartas da administração privada publica e cartas particulares: estudo da organização discursiva. In: CASTILHO, Ataliba T. de (org). *História do português paulista*. vol. 1 Estudos. Campinas: IEL/UNICAMP, 2009, p. 721-733.

CARDOSO, Marília Rothier. Carta do leitor. Reflexões a partir de uma seção de arquivo. In: GALVÃO, Walnice Nogueira e GOTLIB, Nádia Battella (orgs.) *Prezado Senhor, Prezada Senhora. Estudo sobre Cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 333-339.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre praticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Editora DIFEL, 1999.

CURTIUS, Ernest Robert. *Literatura Europea y Edad Media Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* São Paulo: Passagens, 1999.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. *Revista da ANPOLL*, 2005, 19: 151-184.

JOLLES, André. *Formas simples*. Tradução de Álvaro de Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

KABATEK, Johannes. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, Tânia; RIBEIRO, Ilza; CARNEIRO, Zenaide e ALMEIDA, Norma (orgs.): *Para a História do Português Brasileiro – VI- Novos Dados, Novas análises*, Salvador: EDUFBA, Tomo II, 2006, 505-527.

KOCH, Peter. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: FRANK, Barbara; HAYE, Thomas; TOPHINKE, Doris (eds.). *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Trad. Alessandra Castilho Ferreira da Trad. Alessandra Castilho Ferreira da Costa. Tübingen: Narr (Scriptoralia, 99), 1997, 43-79.

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

ROUANET, Sérgio Paulo (org.). *Correspondência de Machado de Assis*, Tomo 1 (1860-1869). Rio de Janeiro: ABL, 2008.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. *História do falar e história da linguística*. Tradução de Fernando Tarallo et al. Campinas: ECUNICAMP, (1992[1983]).

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de intertextualidade na escrita de texto*. Tese de Doutorado UFMG, 2002.

SILVA, Vera Lúcia Paredes. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, Ingedore G. V. e BARROS, Kazue S. Monteiro de (orgs). *Tópicos em Linguística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRN, 1997, p. 118-124.

SWALES, John. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VIOLI, Patrizia (1987) La intimidad de la ausencia: formas de la estructura epistolar. *Revista de Occidente* 68, p. 87-99.

REDES SOCIAIS, MENTIRA E EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DO DISCURSO E DA LÍNGUA FALADA

Diana Luz Pessoa de Barros

Considerações iniciais

Neste artigo, retomamos e damos continuidade a estudos que vi-
mos desenvolvendo sobre o papel e o interesse dos estudos linguísticos
e discursivos, em particular dos da semiótica discursiva, no ensino e na
escola, com o objetivo de mostrar também a contribuição dos estudos
de língua falada no exame da mentira e da verdade nos textos das redes
sociais na internet.

Temos tratado, em estudos diversos, de três questões principal-
mente: a do ensino da língua falada e da escrita na escola; a da função
da escola na diminuição dos discursos intolerantes e na construção de
discursos de aceitação e inclusão social; a do ensino da leitura de textos
na internet e do desvelamento da mentira nesses discursos. É necessá-
rio, a nosso ver, que esses saberes levem realmente a repensar o ensino/
aprendizagem, já que, sem a escola, as mudanças discursivas e sociais
esperadas não acontecem ou não têm a penetração desejada.

Organizamos o texto em duas partes: na primeira, mostramos, de
forma muito resumida, alguns dos conhecimentos que esses estudos já
produziram, e continuam a fazê-lo; na segunda, a partir das pesquisas
anteriormente desenvolvidas e também da caracterização, que propu-
semos, do discurso na internet pela complexidade entre fala e escrita,

vamos apontar os procedimentos que devem e podem ser usados para o desmascaramento da mentira em discursos das redes sociais, em especial do Whatsapp, e examinar as notícias mentirosas no campo da saúde, que se tornaram cada vez mais frequentes com a pandemia do coronavírus. Textos diversos de cientistas, artistas, políticos e jornalistas têm mostrado que essas mentiras são quase tão perigosas quanto o vírus.

1. Estudos da linguagem e ensino/aprendizagem na escola

1.1. Ensino da língua falada e da escrita

Examinamos (BARROS, 2014) quatro aspectos do ensino de língua falada: a distinção entre fala e escrita e o simulacro imaginário construído sobre essa diferença; os efeitos de sentido de oralidade e sua valorização; a relação entre os usos e efeitos da língua falada e os diferentes gêneros discursivos; a necessidade de pensar fala e escrita no bojo de uma teoria do discurso.

A esses aspectos, acrescentamos mais tarde, estudos resultantes de pesquisa que estamos desenvolvendo sobre as particularidades do discurso na internet. Caracterizamos, então, esse discurso pela complexidade entre a fala e a escrita (BARROS, 2015). Os textos na internet servem-se de procedimentos próprios tanto dos textos falados, quanto dos escritos.

No texto “Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias” (BARROS, 2000), apontamos as dificuldades de se fazer uma distinção rígida entre escrita e fala e a existência de certa continuidade e de posições intermediárias entre os pontos extremos em que se caracterizam idealmente língua falada e língua escrita. Os

textos da internet exemplificaram boa parte desses pontos intermediários entre fala e escrita “ideais”.

Observadas as características temporais, espaciais e actoriais do discurso falado e escrito, foram estabelecidos os efeitos de sentido produzidos pela fala e pela escrita e a determinação positiva ou negativa desses efeitos. Esses efeitos de sentido temporais, espaciais e actoriais dos textos falados e escritos são, em síntese, os efeitos de proximidade, subjetividade, descontração, informalidade, incompletude, simetria, reciprocidade, cumplicidade, para a fala, e de distanciamento, formalidade, completude, assimetria, afastamento, para a escrita, com valorações positivas e negativas nos dois casos, conforme o texto.

Os textos na internet ora se aproximam da caracterização ideal da fala, ora da escrita. Ocupam, porém, conforme já afirmamos, posições sempre intermediárias entre os pontos extremos da fala e da escrita ideais, em relação ao tempo, ao espaço e aos atores. Esse lugar pode ser definido como um complexo, tanto fala, quanto escrita. Definida pela complexidade, a comunicação na internet é, ao mesmo tempo, próxima e distante; descontraída e formal; completa e incompleta, simétrica e assimétrica; subjetiva e objetiva. Nesse caso, os sentidos são exacerbados, já que esse discurso engloba as possibilidades de interação das duas modalidades, de que resultam, na comunicação em meios digitais, a interatividade intensa, a longa conservação de seus conteúdos e a grande extensão de alcance. Os estudos de tensividade na semiótica (FONTANILLE & ZILBERBERG, 2001; ZILBERBERG, 2004, 2006, 2007) permitem dizer que os discursos na internet dão maior tonicidade a algumas características da fala, mais intensa do que a escrita, como no caso da interatividade, e, ao mesmo tempo, aumentam a extensão da escrita, que dura mais ou sempre, que não é passageira como a fala, e estendem, assim, seu alcance comunicacional.

Em síntese, a interatividade exacerbada, a longa duração ou permanência dos discursos e a grande extensão de seu alcance comuni-

cional são as características de base dos discursos na internet, e elas decorrem, principalmente, da complexidade entre a fala e a escrita, mas também de outras formações de termos complexos, que merecem destaque: o complexo privado e público, ou seja, a ruptura dessa oposição; a relação entre o verbal e o visual, estabelecendo complexidade entre a sonoridade e a visibilidade do plano da expressão do texto. Como decorrência da complexidade estabelecida entre a fala e a escrita e entre o verbal e o visual, os textos na internet servem-se, entre outros, de procedimentos de programação temporal próprios dos textos falados e escritos, e, também, de procedimentos de programação espacial (BARROS, 2016d). Complexidade, no sentido semiótico do termo, parece ser assim o elemento definidor dos discursos da internet.

Deve-se considerar ainda que se não são as mesmas as funções históricas e sociais da fala e da escrita, tendo em vista as características das duas modalidades, tampouco são iguais as funções históricas e sociais da comunicação na internet, que ocupa posições intermediárias e complexas entre os dois extremos “idealmente” elaborados da fala e da escrita.

Dessa forma, os procedimentos usados na internet para produzir discursos intolerantes e/ou mentirosos somam estratégias próprias da fala com as específicas da escrita e usam ainda recursos do verbal e do visual. Daí a exacerbação tônica e o grande alcance desses discursos em relação à intolerância e à mentira, que interessam de perto a este estudo. Em outras palavras, é necessário o conhecimento da organização discursiva e textual da fala e da escrita, do verbal e do visual para o desmascaramento da intolerância e da mentira nos discursos na internet.

1.2. Intolerância, preconceito e escola

Temos procurado mostrar, em nossas pesquisas sobre os discursos intolerantes e preconceituosos, a necessidade do conhecimento sobre a intolerância na e da linguagem para que sejam abertos e percorridos

alguns caminhos que levem à aceitação social da diferença e à inclusão do diferente. Duas justificativas principais, entre muitas outras, explicam o interesse em estudar as relações entre intolerância, preconceito e escola: o conhecimento linguístico e discursivo sobre a intolerância e sobre a necessidade de construção de discursos contrários aos preconceituosos e intolerantes são imprescindíveis para que possam ser apontadas algumas direções para o ensino; além disso, ou principalmente, se os estudos da linguagem já têm dado sua contribuição nesse campo, é necessário, para que haja realmente aceitação social das diferenças, para que a mudança social e discursiva proposta tenha grande alcance, que essas contribuições levem a repensar o ensino e a escola. As relações entre intolerância, preconceito e escola têm, portanto, mão dupla, pois, se o conhecimento sobre os discursos intolerantes ajuda a repensar o ensino, sem a escola, as mudanças discursivas e sociais propostas não acontecem ou não produzem o efeito desejado.

Apresentamos (BARROS, 1995, 2008a, 2008b, 2011, 2013, 2016a, 2016b) uma proposta teórica e metodológica, fundamentada na Semiótica discursiva francesa, para o exame dos discursos intolerantes de diferentes tipos – racista, fascista, separatista, sexista, purista – e em gêneros diversos – político, publicitário, literário e outros. Dessa forma, pudemos apontar os principais procedimentos e estratégias usados nesses discursos – a organização narrativa dos discursos intolerantes como discursos de sanção; seu caráter fortemente passional, com ênfase nas paixões do medo e do ódio; os percursos temáticos e figurativos da diferença (em que o diferente é animalizado e considerado “anormal”, doente de corpo e de mente, sem estética e sem ética); sua organização tensiva é a do regime da triagem e não a da mistura (FONTANILLE & ZILBERBERG, 2001; ZILBERBERG, 2004, 2006, 2007). Os discursos intolerantes, portanto, consideram o “diferente” como aquele que rompe pactos e acordos sociais, que profana o grupo em que está “misturado”, por não ser humano, por ser contrário à natureza, por ser doente, feio e imoral, e que, por isso mesmo, é temido, odiado, sancio-

nado negativamente e punido com a triagem por exclusão. Por sua vez, para a aceitação social das diferenças é preciso que os discursos sejam elaborados com narrativas, paixões, temas, figuras e tensões contrários aos dos discursos intolerantes: os contratos narrativos devem ser os de multilinguismo, de mestiçagem, de diversidade sexual, de pluralidade religiosa; as paixões benevolentes sentidas pelos “iguais” precisam ser estendidas aos diferentes e substituir o ódio e o medo do “outro”, que só assim deixará de ser visto como não-humano ou animalizado, antinatural e anormal, doente, feio e imoral; a inclusão do diferente deve ser, por conseguinte, considerada como uma mistura enriquecedora, como uma “melhoriação” social.

A atualidade e, principalmente, a necessidade de pesquisas para a produção de saberes sobre a relação entre a intolerância, o ensino e a escola são facilmente justificadas nos tempos atuais nos mais diversos meios sociais. São, porém, os discursos na internet que mais se destacam atualmente nesse âmbito.

Para tratar das relações entre a intolerância na e da linguagem e a escola, quatro direções foram empreendidas nos estudos anteriores mencionados (BARROS, 2016c):

– a da **discussão do preconceito e da intolerância em relação aos usos da linguagem**, à variedade linguística empregada, às diferentes línguas, aos analfabetos e iletrados, com a proposta de que a escola, com os estudos do discurso e/ou da sociolinguística, entre outros, em lugar de excluir ou segregar determinados usos linguísticos, aceite e respeite as diferenças, produza diversidade, estabelecendo, entre outros, contratos de multilinguismo; o respeito e a aceitação dos usos linguísticos ou das línguas do outro são imprescindíveis, por um lado, para que se criem nas crianças e nos jovens os valores de igualdade e de aceitação e respeito do diferente, no caso “linguístico”, e, por outro lado, para que eles reconheçam a importância e as vantagens para a sociedade da convivência, em pé de igualdade, de diferentes usos linguísticos e línguas;

– a do **exame dos discursos intolerantes que perpassam o material de ensino de língua e de literatura**, aí incluídos os dicionários e as gramáticas, como, por exemplo, fez Izidoro Blikstein (1992, 2002) em

estudos sobre o racismo na gramática comparada das línguas indo-europeias, sobretudo no século XIX, em que as noções de arianismo e de prevalência de línguas, culturas e raças sobre outras, desenvolvidas pelos neogramáticos alemães, formaram a base teórica do nazismo; ou como fizemos nós em pesquisa sobre a questão do preconceito e da intolerância nas gramáticas do português do século XVI à atualidade (BARROS, 2008c);

– a do **debate sobre o lugar e o papel do professor na construção de discursos de aceitação e inserção social** e na desqualificação e apagamento dos discursos intolerantes, pois o professor é, por definição de seu papel temático, sujeito do saber, em cujos conhecimentos se pode e deve confiar e, além disso, ele é instalado pela administração escolar como sujeito do poder, ao menos em relação aos alunos, mas, muitas vezes, também em relação à sociedade de que faz parte; dessa forma, seu discurso na escola é interpretado como verdadeiro e, se esse discurso manifestar preconceitos ou se o professor não assumir posição contra eles, esses preconceitos serão justificados pelo saber e pelo poder e desencadearão ondas de ódio e de intolerância, socialmente aprovadas e positivamente moralizadas, como temos visto ocorrer nos atos de violência em escolas;

– a da **determinação explícita do papel da escola na construção dos discursos de inserção social**, pela aceitação das diferenças, pela mudança dos acordos e estabelecimento de novos contratos sociais, ou seja, a escola precisa construir sempre, em todas as situações e níveis, discursos de aceitação das diferenças, para que ela seja um espaço de igualdade de oportunidades, um modelo a ser seguido fora dela e não o lugar da reprodução da intolerância e da desigualdade social. Cabe à escola determinar negativamente os discursos preconceituosos e intolerantes, como uma forma de levar o sujeito intolerante a sentir vergonha e não a se orgulhar de seus preconceitos e ações discriminatórias. O ensino e a aprendizagem escolares podem e devem construir novos contratos sociais, em que o “diferente”, o “outro” não seja mais considerado como aquele que profana a sociedade, que a faz piorar, mas ao contrário, seja visto como aquele que enriquece e torna melhores as relações sociais.

2. Redes sociais, mentira e educação

Nesta época de cibercultura, a escola deve fazer do aluno um bom leitor dos textos na internet e isso passa, entre outras questões, por

torná-lo um bom interpretante da verdade ou da mentira desses discursos. Em outras palavras, cabe também à escola desenvolver o ensino/aprendizagem da leitura dos textos na internet e desvelar a mentira que fundamenta muitos deles. E, repetimos, cabe aos estudiosos do discurso produzir conhecimento sobre a questão.

Resumimos a seguir alguns dos resultados que já obtivemos em estudos anteriores sobre verdade e mentira em discursos na internet (ver, principalmente, BARROS, 2019), nos quais abordamos três questões principais:

- o tratamento dado pela semiótica aos discursos mentirosos;
- como a escola deve fazer do aluno um bom leitor dos textos na internet e um bom interpretante da verdade e da mentira desses discursos;
- o incremento que os discursos mentirosos dão à disseminação do ódio e à discriminação, pelo fato de eles serem, na maior parte das vezes, discursos de desqualificação de sujeitos ou de grupos sociais

A semiótica discursiva (GREIMAS, 1975, 2014, GREIMAS; COURTÉS, 2008) tem tratado das questões da verdade dos discursos com os estudos da modalização (modalização pelo saber e pelo crer, modalização veridictória). Na veridicção, as relações modais entre o ser e o parecer determinam os discursos como verdadeiros (que parecem e são), mentirosos (que parecem, mas não são), secretos (que não parecem, mas são) ou falsos (que não parecem e não são). O destinador do discurso escolhe um regime de veridicção e procura fazer seu destinatário interpretar o discurso segundo o contrato veridictório proposto e nele acreditar ou não. O destinatário, por sua vez, interpreta-os a partir de seus conhecimentos e crenças e da capacidade de persuasão do destinador-manipulador. Quando a interpretação se baseia, sobretudo ou apenas, nas crenças e emoções do destinatário interpretante, os discursos mentirosos são entendidos com verdadeiros. Em outras palavras, por mais absurdos que pareçam, os discursos cujos valores

estão de acordo com as crenças e sentimentos do destinatário são por ele considerados verdadeiros.

A produção e disseminação desses textos mentirosos ou falsos são estratégias de persuasão usadas pelo destinador, que conhece os valores do destinatário ou foi quem mesmo os inculcou, para convencer o destinatário a neles acreditar e a agir a partir dessas crenças e emoções.

As relações veridictórias modais entre o ser e o parecer, que determinam os discursos como verdadeiros, mentirosos, secretos ou falsos, e levam seus destinatários a neles acreditar ou não, têm na internet características próprias. Os textos da internet são, em geral, considerados verdadeiros, e, mais do que isso, são discursos que desmascaram a mentira ou revelam o segredo. A interpretação como discurso verdadeiro e também o desmascaramento da mentira e a revelação do segredo decorrem do efeito de sentido de grande quantidade de saber armazenado pela internet (“que sabe tudo”) e do de interatividade acentuada, pois com esses atributos desse discurso, o destinador é colocado, pelo destinatário interpretante, na posição de sujeito do saber. Soma-se a esses procedimentos de persuasão e interpretação dos discursos na internet, o de o destinatário, devido à interatividade intensa já mencionada, deles se considerar, em boa parte, também como “autor-destinador”. Assim construído, o destinatário acredita e confia nos discursos que também são “seus”. E ainda é preciso salientar que, devido a essas características de produção, o discurso da internet exige interpretação predominantemente sensorial e emocional.

Para fazer dos alunos bons leitores dos textos na internet, a escola precisa, em primeiro lugar, mostrar-lhes as especificidades veridictórias desses textos e, em seguida, ensinar os alunos a equilibrar a interpretação sensorial e emocional proposta pelo destinador com uma interpretação mais racional. Essa interpretação mais “racional” deve ser fundamentada, para a teoria semiótica, na análise da organização linguístico-discursiva dos textos, em especial da semântica do discurso,

isto é, de seus percursos temáticos e figurativos, que revelam, de alguma forma, as determinações sócio-históricas inconscientes (ver FIORIN, 1988a, 1988b); no exame das relações intertextuais e interdiscursivas que os textos e os discursos mantêm com aqueles com que dialogam (ver DISCINI, 2002, 2003). Em outras palavras, para interpretar o texto com um pouco mais de razão e não apenas com emoção, é preciso: saber ler e entender sua organização discursiva (principalmente os temas e as figuras) e, a partir daí, apreender as determinações ideológicas de quem o produziu, ou melhor, do grupo, camada ou classe a que ele pertence; conhecer os diálogos do texto em questão com outros textos (BARROS, 2009).

Com esses princípios, apontamos, nos estudos mencionados, dois grupos de procedimentos para o desmascaramento da mentira em discursos das redes sociais, em especial do Whatsapp, e com eles examinamos, sobretudo, fake news políticas. Neste artigo vamos retomar esses procedimentos e especificar alguns deles, ou seja, os que estão relacionados com a complexidade entre a fala e a escrita que caracteriza os discursos na internet. E, conforme dissemos na introdução, analisaremos notícias mentirosas no campo da saúde, muito embora, no Brasil, as fake news da saúde sejam, em geral, também políticas.

As estratégias mais eficientes de desmascaramento dos discursos mentirosos de quaisquer tipos, e nos da internet em especial, são, em síntese:

1. apontar os diálogos que o discurso ou o texto em exame mantêm com outros textos e discursos e verificar:
 - a intertextualidade mostrada, ou seja, os textos que o texto em exame cita ou retoma, ou ainda a que alude,
 - se o texto é assinado e se tem origem comprovada;
 - se é público e se quem o torna público assume a responsabilidade da publicação;
 - se está ancorado, de alguma forma, em textos que são reconhecidos como verdadeiros;
 - se há descontextualização do verbal e/ou do visual, ou mesmo do texto todo, em relação ao tempo, ao espaço e/ou aos atores;

- se o texto verbal ou o imagético é parte de outros textos;
- 2. examinar a organização discursiva e textual do texto em análise e verificar:
 - se o texto, em seu conjunto, está mal elaborado (“erros”, contradições, etc.);
 - se nele há contradição entre a organização semântica do verbal e do visual;
 - se o texto usa procedimentos inadequados ao gênero, tipo de texto e destinatário a que se dirige;
 - se a composição e/ou o estilo e/ou os valores são realmente os valores daquele a quem o texto é atribuído;
 - se a argumentação tem problemas (conclusões impossíveis, generalizações indevidas e outros);
 - se há ruptura e mudança incoerente de isotopia (ou de concordância semântica).

Dessa forma, se o texto for mal elaborado, usar estratégias inadequadas, organizar-se de forma contraditória, não seguir o padrão do gênero ou o estilo de língua apropriado, não apresentar os valores do “autor”, apresentar problemas de argumentação e de concordância semântica, for desmentido pelos discursos com que dialoga, ele poderá ser “desmascarado” com base nos “desvios” e “erros” de sua composição interna, de seu estilo e valores ou na contraposição do discurso em exame a outros discursos.

Nas estratégias de desmascaramento do segundo tipo, devem ser incluídas as que são próprias de discursos definidos pela complexidade entre fala e escrita e entre verbal e visual, já que há questões de composição diferentes na fala e na escrita. Serão examinadas duas dessas estratégias: a do exame de procedimentos que produzam efeitos de oralidade e/ou de escrita, conforme descritos em item anterior (BARROS, 2006); a de verificação da programação textual complexa que caracteriza os textos na internet.

A definição dos discursos na internet pela complexidade entre fala e escrita, que resumimos no item I.I, explica o interesse e a necessidade de se examinar a programação textual desses textos. Os textos complexos na internet se servem de procedimentos de programação textual

próprios dos textos falados e escritos e dos textos verbais e visuais. Assim, além dos procedimentos decorrentes da linearidade do significante nos textos falados, devem ser examinados, nos textos na internet, os procedimentos de programação textual específicos da escrita, com sua visibilidade, e que se relacionam com a espacialização textual. A fala se caracteriza pela programação temporal linear, decorrente da linearidade de seu significante (ou de seu plano da expressão); a escrita reproduz a programação temporal linear da fala, mas também possibilita organizações não lineares do espaço. Como, além disso, os textos na internet usam outros recursos visuais (imagens, por exemplo), neles ocorre uma organização temporal e espacial múltipla, com um emaranhado de fios. O plano da expressão dos textos na internet é sincrético e caracteriza-se, assim, pela sonoridade linear e pela visibilidade espacial (tanto da escrita, quanto das imagens). Um procedimento bastante usado é o de programar o tempo por meio de uma estratégia espacial. Assim, por exemplo, no WhatsApp, uma parte do texto dito antes, temporalmente, pode ser extraído e aproximado espacialmente de seu comentário ou resposta, criando nova temporalidade pelas marcas do espaço; no Jornal Online, as reportagens usam o tempo enunciativo (o do “agora”) e/ou o enuncivo (o do “então”) que localizam e programam o tempo do discurso; além disso, ao textualizar esses discursos com o plano da expressão, em geral aproximam espacialmente textos com acontecimentos ocorridos em tempos diversos, produzindo efeito de concomitância temporal de tempos discursivos diferentes e lineares. É, portanto, complexa a organização do tempo nos discursos na internet, e esse emaranhado de fios temporais construído, em boa parte, por estratégias espaciais produz efeitos de concomitância temporal em diversos níveis (entre os textos dos links, entre o texto principal e os links) e, principalmente, o efeito de ruptura da linearidade do tempo e de sua cronologia (BARROS, 2016d).

É preciso observar que o enredado de fios temporais que a internet propicia aos textos constitui uma forte e eficiente estratégia de manipulação de seus destinatários. Aproximam-se e misturam-se, com esses recursos, tempos e valores que nossa imaginação nunca sonhou ver confundidos. Abre-se caminho também para as fake news, no regime veridictório da mentira.

Organizamos as fake news sobre a pandemia em três grupos temáticos:

- o das recomendações e instruções, tanto para prevenir ou evitar a doença, quanto para curá-la, que se espalham no mundo todo;
- o das teorias conspiratórias e atribuições de culpas e responsabilidades pelo aparecimento ou propagação da epidemia e pelos tratamentos propostos, que tem particularidades no Brasil;
- o das de defesa do presidente e de suas opiniões e decisões sobre a pandemia no país e de crítica e ataque aos que a ele se opõem sobre a questão, e que são especificamente brasileiras.

Os procedimentos propostos neste estudo para revelar a mentira nas notícias podem ser usados nas fake news de qualquer dos três temas.

2.1. Conselhos, recomendações e instruções

As fake news do primeiro tipo – conselhos, recomendações e instruções – são muito numerosas nas redes sociais. São conselhos, recomendações, instruções que procuram levar o destinatário da mensagem a um comportamento ou ação, por meio de diferentes estratégias de persuasão. As mais frequentes são a tentação da cura ou da prevenção da doença e a intimidação pela doença e pela morte, se o que é proposto não for seguido. Essas recomendações são, em geral, atribuídas a médicos, enfermeiros, psicólogos, diretores de hospital, que são o argumento de autoridade, ou a pacientes que seguiram os conselhos e se curaram. A mentira está, frequentemente, tanto na recomendação feita, que não tem fundamento científico, quanto na atribuição a

profissionais da área da saúde ou a pacientes, em geral não nomeados. Assim, um médico chinês descobre que o chá de alho cura a doença; médicos “na linha de frente do combate à doença” indicam a ingestão de bebidas bem quentes para matar o coronavírus e proíbem as bebidas geladas; um infectologista (conselho também atribuído a médicos japoneses que tratam da Covid-19) recomenda que se beba água a cada 15 minutos, porque com isso o vírus vai diretamente para o estômago e não para os pulmões, o que causa a morte (“se a garganta estiver seca, o vírus vai para o esôfago e para os pulmões [...], ocasionando a dificuldade para respirar, o que tem levado várias pessoas a óbito.”); uma revista americana de virologia diz que “comer alimentos alcalinos [abacate, abacaxi, alho, laranja, limão e manga], com o pH superior ao do coronavírus, pode reforçar o sistema imunitário”; uma rede de televisão anglófona afirma que a cocaína mata o vírus; um apresentador do canal americano CNN informa que “álcool [ingerido] mata o coronavírus”; “um pesquisador de Shenzhen transferido para Wuhan” recomenda tomar banho de sol e colocar a roupa ao sol por duas horas, pois o calor de 26 a 27 graus elimina a Covid-19; “os especialistas de Taiwan” ensinam que prender a respiração por 10 segundos indica se a pessoa tem a doença, pois, se ela conseguir fazer isso sem tossir é sinal de que ela não está infectada, ou que esse exercício respiratório evita fibrose nos pulmões; “o diretor do Hospital das Clínicas” ou “um infectologista do Hospital São Domingos” recomendam tomar chá de erva doce, que é um “componente do medicamento Tamiflu” (retroviral usado para casos de gripe) para combater o coronavírus; há ainda os que indicam o uso do MMS (Mineral Miracle Solution), um tipo de água sanitária ou alvejante, composto de dióxido de cloro, para ser ingerido e curar a doença; o “químico autodidata Jorge Gustavo” afirma que o vinagre é mais eficiente que o álcool em gel na proteção contra o coronavírus; paciente com coronavírus conta que foi curada em 48h com medicamentos de Aids e outro que ficou curado graças a

uma auto-hemoterapia (a pessoa retira sangue da veia do braço e aplica nas nádegas); uma mulher no Amazonas diz que curou o marido com chá de jambu, alho e limão; o piloto de testes da indústria automotiva Cesar Urnhani diz, em vídeo, que utilizar álcool em gel nas mãos para prevenir coronavírus pode alterar bafômetro nas blitz; Laila Ahmadi, da China, estudante da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Zanzan, por indicação do Professor Chen Horin, do Hospital Militar de Pequim, recomenda a vitamina C para a prevenção da doença (tomar água com fatias de limão) e assim por diante.

Algumas das recomendações embora sejam mentirosas em relação à cura ou à prevenção da doença, não causam danos à saúde como chás de alho ou erva-doce, sopas ou água com limão e, em poucos casos, são bons para o organismo, tais como tomar sol, beber água ou comer frutas. Nesses casos, o risco está em se acreditar que se está protegido da doença e não tomar as precauções cientificamente comprovadas de higiene e isolamento social ou, em casos de contaminação pelo vírus, não tomar as providências necessárias para o tratamento e/ou automedicar-se com substâncias que não matam o vírus, nem curam a doença. Já outras instruções, a maior parte delas, são muito perigosas para saúde das pessoas e para a saúde pública, tais como ingerir MMS, lavar as mãos com vinagre, que não elimina o vírus, beber álcool (e não só na bebida alcoólica), não usar álcool gel de medo das blitz, fazer auto-hemoterapia.

A ingestão de MMS, por exemplo, pode causar lesões no intestino, diarreia, vômito, anemia e insuficiência renal. No Irã, devido à recomendação em fake news de ingestão de álcool, cerca de 20.000 pessoas morreram ao tomarem metanol para eliminar o vírus. Essas fake news são, no mínimo, irresponsáveis, mas podem, muitas delas, ser consideradas criminosas.

O uso de médicos, além dos brasileiros, sobretudo chineses e japoneses, que ou não existem ou nunca fizeram a recomendação que lhes é

atribuída, indica da parte do destinador da fake news que ele sabia que era mentira, mas, mesmo assim, por razões diversas, divulgou-a para milhões de pessoas, colocando em risco a população do país e a saúde pública em geral. Quais os motivos para isso? Eles são, pelo menos de quatro tipos: o desejo de aparecer e de participar, com protagonismo, dos acontecimentos, de mostrar que sabe, mais do que outros, e que tem a solução milagrosa para o mal; as motivações ideológicas de defesa de “remédios e tratamentos caseiros” ou mais baratos e não dos da indústria farmacêutica e do mundo fechado dos médicos e outras teorias da conspiração; as razões também ideológicas de criação de pânico na sociedade em que não se sente bem aceito e com cujos valores não está de acordo; as causas políticas que levam à defesa de certos grupos e ao ataque a outros. Alguns desses motivos já vinculam certas fake news de conselhos e recomendações aos dois outros grupos propostos (teoria da conspiração e política), como veremos no decorrer das análises de uns poucos exemplos.

É preciso desmascarar esse tipo de fake news, mesmo quando parecem inócuas. A mentira encontra-se, em geral, como foi já, em parte, apontado, em duas questões: na falsa atribuição a médicos, a outros agentes da saúde, a cientistas; na falta de comprovação científica da instrução dada ou mesmo na má-fé da proposição de falsas curas, usando produtos tóxicos ou sabidamente perigosos para a saúde das pessoas e para a saúde pública.

Para mostrar essas mentiras, devem ser usados procedimentos dos vários tipos apresentados neste estudo. Tomemos como exemplo duas fake news de conselhos e recomendações disseminadas nas redes sociais (no Whatsapp, em particular).

A primeira é sobre a eficácia da erva-doce na prevenção da Covid-19. Como em geral acontece nas fake news divulgadas no Whatsapp, há mais de uma versão. Recolhemos duas delas. Ambas trazem um rol de recomendações para a prevenção da doença e desenvolvem, com

mais detalhes, a indicação da erva-doce, a que nos vamos ater aqui. A segunda versão apresentada é uma espécie de resumo da primeira.

Diretor do HC (Hospital das Clínicas) de SP preocupado com a nova gripe que vai matar muita gente...

[...]

Vamos repassar?

ERVA-DOCE

O chá de erva-doce tem a mesma substância que o medicamento TAMIFLU, remédio que todas as vítimas da gripe A - H1N1 toma. Uma médica, descobriu no seu laboratório, que uma substância que tem o famoso TAMIFLU, aparece no CHÁ DE ERVA-DOCE. Aconselha-se tomar o chá como se fosse café, após as refeições. Um infectologista do hospital São Domingos, recomenda tomar de 12 em 12/horas o chá de erva doce, ela mata o vírus da influenza. É da erva-doce que é feito o TAMIFLU. * Repasse para seus familiares e amigos pois é muito importante.

Orientações de prevenção ao

Corona Vírus

[...]

ERVA-DOCE

O chá de erva-doce tem a mesma substância que o medicamento TAMIFLU, o remédio usado para tratar a gripe A-H1N1. Aconselha-se a tomar o chá como se fosse café, após as refeições. O infectologista recomenda tomar de 12 em 12/horas o chá de erva doce, pois ele mata o vírus da influenza. É da erva-doce que é feito o TAMIFLU.

As duas mensagens apresentam boa parte dos procedimentos que arrolamos para a construção dessas recomendações e conselhos. No primeiro texto são o Diretor do Hospital das Clínicas de São Paulo, uma médica e um infectologista do hospital São Domingos que recomendam, no outro, apenas um infectologista; em ambos, a recomendação é feita seguindo o padrão do gênero “prescrição médica” (“tomar [...] após as refeições”; “tomar de 12 em 12/horas”); os dois textos enfatizam com maiúsculas e/ou negrito as informações principais: sobre o Tamiflu e a cura da H1N1 e sobre a erva-doce.

Para revelar o caráter mentiroso da notícia a principal estratégia, nesse caso, é a intertextualidade mostrada no texto. Repetimos que co-

locar o texto em exame em diálogo com outros textos é uma estratégia muito eficiente para o desmascaramento da mentira ou o reconhecimento da verdade. No caso, estão apontados os diálogos: com a prescrição médica; com o discurso científico sobre a gripe H1N1 e sobre a descoberta, pelas pesquisas na área, do Tamiflu para sua cura; e com a “sabedoria popular”, comprovada pelas investigações científicas, que ensina que a erva-doce cura e que o Tamiflu é feito de erva-doce. Precisamos, então, para desmascarar a mentira, reestabelecer, ou melhor, verificar esses diálogos com o discurso científico. Há duas facetas da mentira, a serem apontadas nesses diálogos: a primeira é sobre quem recomendou; a segunda sobre o Tamiflu ser feito de erva-doce.

No primeiro caso, basta buscar os desmentidos ou as confirmações dos médicos mencionados. O Hospital das Clínicas e infectologistas do Hospital São Domingos desmentiram as notícias, em notas oficiais e/ou entrevistas.

No segundo, podem ser procuradas a bula do Tamiflu, com sua composição, a nota à imprensa do Laboratório que produz o medicamento e entrevistas de médicos e pesquisadores da área. Vejamos, por exemplo, o que diz a nota do Laboratório Roche:

O medicamento Tamiflu®, desenvolvido pela Roche, é composto por fosfato de oseltamivir – princípio ativo que consta em bula aprovada no Brasil pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária –, além de alguns excipientes, que são substâncias complementares à massa ou volume especificados em produtos farmacêuticos. Deste modo, não há, na composição de Tamiflu®, o anis estrelado ou a erva-doce.

O outro grupo de procedimentos que propusemos para revelar a verdade ou a mentira dos textos é o de sua organização interna. Algumas questões podem ser apontadas nas duas versões da fake news em observação.

A primeira delas é a da falta de correção do texto, que aparece mais claramente na primeira versão: falta de concordância (“[...] que

todas as vítimas da gripe A – H1N1 toma”) e mau uso das vírgulas (“Uma médica, descobriu no seu laboratório [...]. Um infectologista do hospital São Domingos, recomenda [...]”). Mais significativos, porém, são os problemas de argumentação, que podem ser percebidos nas duas versões: o texto diz, explicitamente, que o Tamiflu cura a gripe H1N1 e que o medicamento é feito de erva-doce, logo o chá de erva-doce cura a H1N1; como, no entanto, o chá de erva-doce é recomendado, nas fake news, para prevenção e tratamento da Covid-19, e não da H1N1, há um problema ou vício de argumentação, o da conclusão indevida, pois, teria sido necessário mostrar que o Tamiflu, além de ser eficaz na cura da H1N1, é eficiente no tratamento da Covid-19. A revelação dessa conclusão indevida aponta mais uma das mentiras do texto, subentendida, a de que o Tamiflu previne e cura a Covid-19. Nesse caso é uma informação não comprovada cientificamente e ainda em estudo. O Laboratório Roche, que fabrica o medicamento, diz, em comunicado:

Sobre outras correntes que circulam nas redes, a empresa esclarece que o medicamento Tamiflu® não está indicado para o tratamento da COVID-19, doença provocada pelo coronavírus.

Essa fake news, em qualquer de suas versões, traz, como já apontamos, vários riscos para a saúde da população e para a saúde pública, sendo os principais o de o doente automedicar-se, com o chá ou com o Tamiflu (que, com isso desapareceu das prateleiras das farmácias); o de não haver medicamento para aqueles que tiverem a gripe H1N1, para a qual o Tamiflu é comprovadamente eficiente; o de as pessoas deixarem de tomar as precauções necessárias de higienização e isolamento social por se considerarem protegidas pelo chá de erva-doce “milagroso”.

O segundo exemplo de recomendações é de vídeo divulgado no Whatsapp, em que um homem, que se apresenta como Jorge Gustavo, “químico autodidata”, afirma, categoricamente, que passar álcool em gel nas mãos não só não é eficaz na prevenção de infecções por vírus e

bactérias, como favorece a transmissão de doenças como a Covid-19. Diz ainda que o vinagre é o melhor desinfetante. Vejamos, na íntegra, o que ele diz no vídeo, com transcrição nossa:

Legenda do vídeo: “Protege-te com vinagre! Melhor desinfetante é o VINAGRE!!! Não usem álcool gel para se protegerem do coronavírus ... É um grande negócio !! Partilhem o mais possível ... o mundo precisa saber disto”. (<https://www.bandab.com.br/cidades/video-em-que-suposto-quimico-despreza-alcool-em-gel-e-fake-news-diz-especialista/>).

Olá! Como vão? Meu nome é Jorge Gustavo, eu sou um químico autodidata, desde 1995. Já trabalhei em várias indústrias químicas e também já tive as minhas próprias indústrias químicas, ao qual eu já desenvolvi vários produtos voltados para a indústria química, bem como resinas e alguns solventes. E o que eu tenho a falar com vocês é a respeito da assepsia do álcool gel em relação ao coronavírus.

Bom, vamos lá. Para ser bem sincero e franco, o álcool gel e nada é exatamente a mesma coisa. Pelo contrário, ele é até mais perigoso do que você não passar nada. E vou explicar.

Em primeiro lugar, o álcool, ele não mata nada, ou seja, ele não desinfeta nada, ele apenas esteriliza. E esse álcool que a gente compra, que é esse álcool gel que é dado por alguns lugares, ele tem mais de 70% de água e 20% de eh de um espessante que vai dentro dele, que pode ser o hidroxetil celulose ou o carboximetil celulose de sódio, que faz com que ele se gelatine, senão não tem como. Ou seja, menos de 10% de álcool propriamente dito está mor... está presente. Como eu falei, o álcool sozinho não mata nada. E quem falar o contrário está mentindo. A única coisa que o álcool ou os alcoois conseguem matar são os fungos, os bolores. Ou seja, bactérias, parasitas, vírus, protozoários, ciliados, etc, etc, etc. ele não mata.

O segundo agravante é que esse agente gelatinoso, que faz com que ele se gelatine, tá? ele é um veículo para a para que se criem bactérias dentro dele. Não sei se vocês já viram essas placas de petri, que nada mais são do que esses vidrinhos redondos que têm um gel dentro deles que as pessoas, os especialistas ou os pesquisadores, colocam lá um determinado tipo de agente e ele vai vai se proliferar ali. Nada mais é do que esse HEC ou o CMC. Algumas vezes se usam também a gelatina de ágar, o ágar-ágar, mas é muito raro porque ela é cara. Então, em vez de você estar prevenindo, pelo contrário, você está se contaminando.

Se você quer mesmo fazer uma assepsia completa das suas mãos e da e dos seus braços, você tem que utilizar, por incrível que pareça, o o vinagre. Porque o vinagre é um ácido acético, ele sim mata. Só que o vinagre é muito barato e essas empresas e as indústrias farmacêuticas elas estão perdendo dinheiro, junto com a Globo e outros jornais que falam que o álcool gel é o melhor que existe. Não é. Pare de usar. Você está dando dinheiro para esses caras. Utilize o vinagre. Passe nas suas mãos, nos seus dedos, esfregue. Ele sim mata. Todos os ácidos matam, até o ácido do limão mata. Só que o limão queima, ele ele em contato com com o sol vai queimar sua pele. Mas o vinagre, não. Então, esqueçam o álcool gel. Não utilizem mais álcool gel. Parem de dar lucro para essas pessoas. Isso é o que estou dizendo de conhecimento e posso afirmar. E qualquer químico decente e honesto vai confirmar o que eu estou falando.

É isso aí, gente. Vamos começar a terminar um pouco dessas mentiras. Mesmo porque o coronavírus está aí e ele é perigosíssimo. Agora pergunto para vocês: na China, na Coreia eles utilizam álcool gel? E não está todo cheio, as pessoas estão extremamente contaminadas? Isso é uma grande mentira, é o engodo e ninguém quer falar a verdade. Por favor, retransmite isso para todo mundo, à maior quantidade possível de pessoas.

É isso aí, gente. Até mais.

As estratégias para desmascarar a mentira do texto do vídeo são tanto os diálogos que estabelece com outros textos, quanto sua organização interna. Começamos com a organização interna.

Há no texto algumas incoerências na organização semântica dos percursos temáticos e figurativos. O tema principal desenvolvido é o da desqualificação do álcool gel para a prevenção da Covid-19 e a proposição, em seu lugar, do vinagre, graças ao conhecimento químico do enunciador/narrador do vídeo. O percurso temático e figurativo está claramente estabelecido, ao menos para os leigos, até mais ou menos a metade do texto: o locutor é um químico autodidata, há bastante tempo (mais de 20 anos), trabalhou na indústria química e teve mesmo suas próprias indústrias, fabricou produtos químicos, analisou quimicamente o álcool gel e o vinagre, usou metalinguagem da Química. É a ciência, portanto, que embasa a argumentação discursiva de que não se deve usar o álcool gel, por ele ser incapaz de evitar o contágio, já que

não mata o vírus, e ainda facilitar a contaminação, tal como ocorreu na China ou na Coreia. Já na segunda metade do texto, há uma mudança problemática de isotopia (ou concordância semântica) no percurso temático e figurativo, quando se diz que o álcool gel não deve ser usado para não dar lucro para empresas farmacêuticas, rede Globo e jornais. Essa fuga do tema e o uso de figuras que nele não se encaixam causam estranheza no vídeo e mostram seu caráter mentiroso. O texto, com essa ruptura semântica, passou a ter uma leitura política, e não mais científica, que explica, em parte, sua razão de ser. O químico autodidata se contrapõe, então, aos químicos desonestos, sem decência e mentirosos (“E quem falar o contrário está mentindo. [...] E qualquer químico decente e honesto vai confirmar o que eu estou falando”) que afirmam a importância do álcool gel na pandemia e que não querem enxergar – ou fingem não fazê-lo – a culpa da Globo e dos jornais, por serem com eles coniventes.

Instalam-se agora, nessa fake news, também o segundo tema, o da teoria da conspiração, e o terceiro, o de defesa das opiniões do governo sobre a Covid-19 e de ataque aos que a elas se opõem, com percursos temáticos da conspiração em favor do álcool gel que dá lucro indevido às indústrias químicas e farmacêuticas, à Globo e aos jornais e contra o vinagre, que é barato (“Você está dando dinheiro para essas caras. Utilize o vinagre.[...] Não utilizem mais álcool gel. Parem de dar lucro para essas pessoas.”); de ataque a inimigos do governo, como a rede Globo, a imprensa (“os jornais”) ou a China comunista; e de luta contra esses inimigos e seus engodos (“É isso aí, gente. Vamos começar a terminar um pouco dessas mentiras. [...] Isso é uma grande mentira, é o engodo e ninguém quer falar a verdade. Por favor, retransmite isso para todo mundo, à maior quantidade possível de pessoas.”). A arma dessa luta é a fake news, que deve ser retransmitida para o maior número de pessoas.

A ruptura semântica é o traço que, mais claramente, aponta o caráter mentiroso do texto. Cabe agora tratar da leitura científica da primeira parte do vídeo e verificar se ela é verdadeira ou mentirosa. É necessário, então, colocar o texto em questão para dialogar com os textos científicos da área da Química, em que ele próprio se inseriu. Surge, aí, uma nova face da mentira. O texto construiu, com os elementos que apontamos, uma aparência de discurso de divulgação científica, fundamentado na ciência, mas a relação com outros textos científicos mostra que se trata apenas de um parecer ilusório, de uma estratégia de persuasão:

- **Adriana Pimentel de Almeida Carvalho**, professora do curso de química na Universidade Positivo aponta vários erros de Química no texto – a composição do álcool (“Ele comenta que o álcool 70 tem 70% de água e não de álcool. Isso é errado! Temos várias monografias que mostram que, em toda indústria farmacêutica e indústria química, a fabricação do álcool em gel é justamente o contrário: indicam que ele tem 70% de álcool etílico e 10% de água na composição”); a composição do vinagre e seu poder de assepsia (“O vinagre é um ácido acético que, mesmo fraco, pode causar lesões. O vinagre comercial é uma solução de ácido acético numa composição de 4%, mas isso é pouco para dar um poder de assepsia a esse produto”). (entrevista dada ao portal de verificação de notícias Banda B, 28/02/2020);
- **Álvaro José dos Santos Neto**, farmacêutico, doutor em Química Analítica e professor do Instituto de Química de São Carlos da Universidade de São Paulo (USP), diz que o texto tem “diversos erros técnicos e conceituais” e que ele está se contrapondo a pesquisas já realizadas sobre o álcool gel (“A literatura científica conta com vários estudos, inclusive revisões sistemáticas, atestando esse fato [o caráter antisséptico do álcool gel].); entre os erros aponta que o álcool gel ou o seu espessante não serve como meio de cultura de micro-organismos e não favorece, portanto o aparecimento de bactérias (“Um gel puro, sem o devido cuidado, realmente pode servir como meio de cultura para alguns micro-organismos, mas o álcool inibe esse processo”) (Medplan Notícias, 12/03/2020);
- **Rafael Barreto Almada**, presidente do Conselho Regional de Química do Rio de Janeiro (RJ) diz que a ação desinfetante do álcool é já bem conhecida e que elimina 99% dos agentes infecciosos (“Ele atua na parede celular do agente infeccioso, desestruturando as proteínas

ou lipídios que a revestem”) (Saúde Abril, Blog de Chloé Pinheiro, 04/03/2020);

– **Ana Gales**, infectologista da Universidade Federal de São Paulo, afirma que “não há evidências de que o ácido acético [do vinagre] seja eficaz contra vírus”. (Saúde Abril, Blog de Chloé Pinheiro, 04/03/2020);

– **Leonardo Weissmann**, consultor da Sociedade Brasileira de Infectologia, diz que não há evidência científica de que o vinagre, ou o ácido acético, eliminem vírus (“Isso é pura mentira (...) o vinagre até tem álcool em sua composição, mas não em uma porcentagem que vai ter ação contra o vírus”) (entrevista dada ao portal de verificação de notícias Aos fatos, 04/03/2020);

– **Laura de Freitas**, bióloga e pesquisadora da USP também aponta erros no vídeo ao dizer que o espessante do álcool gel não é usado por pesquisadores para criar bactérias, e que os pesquisadores usam, sim, o Ágar (“[...] a gente usa sim o Ágar, que no vídeo ele fala que é raro, que é caro, que ninguém usa. Mentira. Todo mundo usa”) (entrevista dada ao portal de verificação de notícias Aos fatos, 04/03/2020);

– o **Conselho Federal de Química (CFQ)** divulgou uma nota esclarecendo que o álcool em gel 70% é eficiente na proteção contra vírus, bactérias e fungos, e age rapidamente;

– o **Ministério da Saúde, a Anvisa, a OMS (Organização Mundial de Saúde) e o Center for Disease Control, órgão do governo dos EUA, além do Conselho Federal de Química**, confirmam as pesquisas que atestam que o álcool é eficiente na eliminação de vírus (a indicação é “baseada em evidências científicas atuais que demonstram a eficácia do uso do álcool em gel ou líquido”);

– **The Journal of Hospital Infection** publicou, em 2018, uma revisão científica sobre a eficácia do álcool (etanol) na eliminação de vírus.

Duas principais estratégias foram usadas para desmascarar a fake news em exame: a análise da organização interna do texto que permitiu apontar ruptura indevida e sem sentido da sua coerência semântica; a intertextualidade com textos da área da química que bem indicam que o texto do vídeo não se sustenta na área, pois se contrapõe, com erros técnicos e conceituais e sem apresentar evidências científicas, ao conhecimento científico já adquirido sobre a questão da eficácia do álcool e do vinagre na eliminação de vírus, em geral, e do coronavírus, em particular.

A análise da organização interna do texto mostrou, com a ruptura semântica apontada, que essa fake news participa também do segundo e do terceiro temas das fake news da saúde em relação ao coronavírus, o das teorias conspiratórias e o da defesa do discurso presidencial sobre a questão, ao atacar os inimigos do governo e lutar contra eles.

Resta dizer que o texto usa muitos procedimentos da língua falada, para produzir efeitos de sentido de informalidade e de aproximação e cumplicidade com o destinatário (pausas, ênfase em certas palavras, repetições correções de rumo, vacilações, emprego da primeira pessoa do singular eu e instalação da segunda você, uso de gente e de a gente, instalação de marcas de diálogo coloquial (“Olá! Como vão?”; “Bom, vamos lá.”; “É isso aí, gente.”; “Até mais.”), mas não tantas que não deixem que se perceba que se trata de um texto lido, com efeitos de oralidade.

Além disso, o emprego predominante da fala, e não da escrita, que aparece apenas na legenda, ajuda a construir, assim como a imagem, o efeito de realidade nos discursos da internet, pois traz marcas do estilo de fala do locutor e traços identitários de sua entonação, seu timbre, da região e do grupo a que pertence e assim por diante. Com essas características, o falante produz o efeito de que existe, de que é “real” e, por isso, o que diz deve ser interpretado como verdadeiro.

A análise intertextual indicou ainda que os estudiosos da área consideram o vídeo irresponsável por causar, com um discurso mentiroso, pânico na população, por colocar em risco a vida das pessoas que nele acreditarem e, por isso, deixarem de se proteger, adequadamente, e por desqualificar, sem comprovação, estudiosos, pesquisadores, especialistas e profissionais da área.

2.2 Teorias da conspiração

Das receitas milagrosas passamos agora às teorias da conspiração, que envolvem, sobretudo, questões relacionadas à origem e à dissemi-

nação da doença. Algumas estratégias de produção dessas notícias são as mesmas que foram encontradas no grupo das recomendações e conselhos, tais como distorcer conteúdo científico e jornalístico, oferecer falsas curas e prevenções, com produtos tóxicos para a saúde. O tema da conspiração já apareceu na fake news que acabamos de analisar. Vamos agora ver mais dois exemplo, mais cabais, de criação de falsas teorias da conspiração.

Os principais subtemas da conspiração dizem respeito:

- **aos projetos conspiratórios chineses** – o vírus seria uma ferramenta da China para instituir uma nova ordem mundial; o vírus teria sido criado pela China como uma arma biológica para derrubar a economia mundial; a China teria mandado matar infectados para acabar com a epidemia ou para escondê-la; os produtos de origem chinesa que nos chegam estariam infectados, inclusive as máscaras; o ar do plástico bolha que protege os produtos chineses estaria contaminado para propagar o vírus; a China estaria vendendo carne contaminada para o mundo; os chineses, agentes do Partido Comunista Chinês, estariam, propositadamente, espalhando o vírus pelo mundo
- **aos projetos conspiratórios dos EUA e de outros países** - os EUA ou os EUA em parceria com Israel ou com o Reino Unido teriam criado o vírus para ser uma arma biológica na luta pelo poder; Bill Gates ou a CIA teriam obtido a patente do coronavírus em 2015; o vírus foi levado para a China por uma ciclista de 52 anos, sargento do Exército dos EUA, que, em outubro de 2019, participou dos Jogos Mundiais Militares, em Wuhan;
- **aos projetos conspiratórios de laboratórios químicos e farmacêuticos** – a vacina da gripe seria a responsável pela disseminação da Covid-19; o álcool gel seria recomendado porque daria lucro a empresas farmacêuticas;
- **aos riscos da tecnologia** – **as redes 5G** seriam responsáveis pela disseminação rápida e pela gravidade da Covid-19;
- **aos projetos conspiratórios da “esquerda”** contra o presidente
- esse último tipo de fake news faz parte também do nosso terceiro tema, **o de defesa do presidente e de suas opiniões** e decisões sobre a pandemia no país, e de crítica e ataque aos que a ele se opõem sobre a questão, e será, assim, mais bem examinado quando nos debruçarmos sobre o tema, no próximo item.

É preciso desmascarar as fake news criadoras de teorias conspiratórias, pois, em decorrência delas, o pânico se instala, aumenta a xenofobia, o racismo e outras formas de discriminação em relação aos “diferentes”, cresce a violência e não são tomadas as medidas necessárias para a sobrevivência na epidemia. Um exemplo dessa violência ocorreu na Europa, sobretudo no Reino Unido, na Holanda e na Irlanda, em que adeptos da teoria conspiratória de que a exposição a redes 5G enfraquece o sistema imunológico das pessoas e de que as torres de transmissão de telefonia celular propagam o vírus queimaram dezenas de torres e intimidaram funcionários de empresas de telecomunicações.

Vamos, então, examinar duas fake news com o tema das teorias da conspiração.

Trata-se, na primeira fake News, de um vídeo, divulgado em março de 2020, no Whatsapp, que mostra quatro momentos em que chinesas, segundo as legendas e o áudio que acompanham as imagens, procuram disseminar o coronavírus pelo mundo: na primeira parte, é explicado que uma chinesa cuspiu em frutas (bananas), em um mercado na Austrália, foi presa, testada e estava com Covid 19 (legenda “Chinesa contaminando frutas em mercado na Austrália”; “Sendo presa minutos depois. Testou positivo para Coronavírus”); na segunda, o áudio e as legendas informam que outra chinesa estava cuspiando e jogando água contaminada em um corredor cheio de gente, na Itália (legenda “Cuspiendo e jogando água contaminada na Itália”); na terceira, diz-se que uma chinesa, com a doença, estava cuspiando nos botões de um elevador (legenda “Nos botões do elevador”); e na quarta e última, que mais uma chinesa espalhava o coronavírus com um lenço contaminado, em um banco de praça, no Canadá (legenda “Passando lenço contaminado em um banco público no Canadá”). O vídeo é introduzido por “Estou recebendo isto mas não dá pra acreditar! Não dá!”, que antecipa e enfatiza o horror do “crime dos chineses”, com estratégias da língua falada (efeitos de aproximação e cumplicidade).

Com certeza, não dá mesmo para acreditar e, sobretudo, para passar adiante essa fake news, como veremos a seguir.

Como pode ser observado, a notícia procura concretizar com temas e figuras a conspiração da China contra o mundo. Não dá para saber, pelas imagens, que, em princípio, são o recurso que produz efeito de realidade, o que as chinesas filmadas estão realmente fazendo ou onde elas estão. São o áudio e as legendas e mais a aproximação das várias cenas que propõem a leitura de disseminação criminosa do vírus pelo mundo.

O principal procedimento para o desmascaramento desta fake news é o exame de sua organização interna, ou seja, a montagem do vídeo e sua programação temporal e espacial. O autor do vídeo, anônimo, juntou cinco trechos de vídeos diferentes, descontextualizados, em um único.

Na parte da chinesa que cospe nas frutas, é presa e testa positivo para o coronavírus (segundo o áudio e as legendas), a mulher que parece cuspir nas frutas não é a mesma que está sendo abordada pela polícia: a roupa é completamente diferente (uma lisa, a outra estampada), embora a legenda diga que a prisão ocorreu “minutos depois”. São dois vídeos distintos, com atores diversos e cujos lugares e tempo tampouco são os mesmos: não se sabe de onde é o primeiro vídeo, mas o segundo tem a inscrição “Chullora Woolworths”, rede de supermercados australiana.

O terceiro vídeo, o da mulher que contamina a Itália, não tem nenhuma indicação de lugar, mas está nele marcado que a gravação foi feita em março de 2020; o quarto, o da que cospe nos botões do elevador, foi gravado em Chongqing, na própria China, em fevereiro de 2020; o último vídeo, o do lenço contaminado, foi realmente gravado no Canadá, em Saint John, mas muito antes da epidemia por coronavírus, em qualquer parte do mundo, pois foi transmitido ao vivo em setembro de 2019.

A fake news transformou, portanto, em um único texto acontecimentos ocorridos em espaços e tempos diferentes, graças à aproximação espacial dos textos, possível pela complexidade entre a fala e a escrita e entre o verbal e o visual, na internet. Com esse recurso de programação textual há uma ruptura da linearidade do tempo própria da fala e instala-se espacialmente, devido à visibilidade da escrita e das imagens, a concomitância de tempo. É uma estratégia muito eficiente para aproximar narrativas que não tinham nenhuma relação e construir a história de uma conspiração da China para espalhar o vírus pelo mundo todo.

A análise da organização interna do texto mostrou três procedimentos de revelação da mentira nos discursos: o anonimato (não há responsável pelo vídeo); o descompasso entre a legenda, que procura impor uma leitura, e o vídeo; e a programação temporal e espacial do texto, que transformou em concomitantes acontecimentos ocorridos em tempos distintos, e tornou idênticos atores completamente diferentes.

Na análise efetuada, foram já antecipadas questões referentes à estratégia de estabelecimento de diálogos intertextuais para desmascarar a mentira. Os diálogos fundamentais foram os estabelecidos com os vídeos de que foram extraídos os pedaços que compuseram a fake news. Em buscas na internet, três dos cinco vídeos usados foram encontrados (o da prisão de uma mulher, na primeira parte; o do elevador, na terceira parte; e o do banco na praça, no Canadá, na quarta parte), e dois, não (o da chinesa cuspiendo nas frutas, na primeira parte; e o da mulher jogando água contaminada, na segunda parte). Nenhum dos vídeos de origem encontrados diz que as mulheres que neles aparecem estão contaminadas, pois eles contam outras histórias: no da prisão (uma gravação das câmeras de segurança da loja), a mulher, que não estava doente e nem cuspiu em nada, foi presa porque se desentendeu com um funcionário da loja e se recusou a deixar o local, quando intimada

pela polícia australiana; o episódio do elevador (vídeo divulgado na Web e comentado no New York Post) ocorreu na própria China e foi causado por uma mulher que não estava contaminada e sim irritada por uma briga com um morador do prédio; no do lenço contaminado e esfregado em banco no Canadá (vídeo transmitido ao vivo por canal canadense em emissão sobre mochileiros), a mulher, com certeza, não estava contaminada, pois a transmissão do vídeo foi feita bem antes do aparecimento do vírus na China e, além disso, não dá para saber, pelo vídeo, nem mesmo se ela era chinesa. Nos dois trechos da fake news para os quais não encontramos o vídeo de origem, a análise interna de sua organização semântica mostra que, naquele cuja legenda diz que o episódio ocorreu na Itália, não há nenhuma menção à Itália e, em ambos, não se pode, tampouco, comprovar que as mulheres estivessem contaminadas com coronavírus.

Um vídeo como esse espalha o pânico na população e fomenta o medo e o ódio em relação aos chineses. Como vimos, o medo e o ódio são as paixões dos discursos intolerantes e preconceituosos. Por isso mesmo, com esse tipo de fake news, exacerba-se a intolerância, no caso, a xenofobia e o racismo, de tão graves consequências. Algumas versões do vídeo fomentam, também, outra intolerância em relação ao diferente, no caso à esquerda em geral, e aos comunistas, em particular. São versões que informam, em legenda na parte de baixo, que as chinesas empenhadas em contaminar o mundo são agentes do Partido Comunista Chinês.

Esse vídeo analisado é uma fake news entre centenas de outras de mesmo teor, muito divulgadas e responsáveis pelo aumento da intolerância, do preconceito e da violência, no mundo e no Brasil, em particular.

A segunda fake news examinada é parecida com a anterior, mas se passa no Brasil. Há um vídeo, com seu áudio, e mais um áudio, acrescentado como uma espécie de legenda explicativa do vídeo. No vídeo,

temos um dos entrevistadores do IBOPE, que participam da pesquisa EPICOVID19-BR (pesquisa coordenada pela Universidade Federal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, e aplicada em 133 municípios brasileiros) e que foram treinados para fazer testes da Covid-19 em todo o país, mas, que tiveram problemas de aceitação pela população, por várias razões, entre as quais as fake news, como a que está sendo desmascarada.

No vídeo, há uma discussão entre a entrevistadora e uma moradora, de que só se ouve a voz. Tudo indica que foi a moradora quem gravou o vídeo.

É o áudio, acrescentado ao vídeo, que constrói a fake news, ao apresentar e tentar impor uma leitura mentirosa do vídeo:

Esse vídeo aí é gravíssimo. Esse vídeo é gravíssimo. Estão saindo pelo interior do Brasil contaminando a população para que ocorram, cada vez mais, mortes em locais que não foram atingidos pelo vírus. Olha a gravidade que estamos passando! Já não basta a contaminação feita pela China e já tem agentes aqui dentro infiltrados, propagando o vírus pelo interior do Brasil. Olha só a gravidade disso! Isso aí é genocídio. Isso aí é a pior coisa que possa ocorrer em toda a humanidade. Pessoas contaminando a população.. do Nordeste. Querem matar o Nordeste! Querem matar o Nordeste! Olha só, minha gente! Querem matar o Nordeste! Colocando o vírus aí no interior. Olha só! Essas pessoas têm que ser identificadas aí urgentemente.

(Fonte: Whatsapp; transcrição nossa)

O áudio começa por insistir na gravidade do vídeo, o que já aponta para uma direção de leitura. Em seguida, vem a explicitação dessa gravidade, sob a forma de uma conspiração: agentes infiltrados estão contaminando o interior do Brasil para produzir mais mortes e, com isso, mostrar que o governo está errado ao dizer que a Covid-19 mata muito pouco. A principal estratégia é, portanto, a utilização de uma “legenda” em áudio que descontextualiza o vídeo e atribui a ele outra leitura. Essa leitura usa procedimentos diversos da língua falada para produzir efeito de cumplicidade com o destinatário, de informalidade e de sinceridade tais como: as repetições (“Esse vídeo aí é gravíssimo.

Esse vídeo é gravíssimo.[...], Olha a gravidade que estamos passando! [...] Olha só a gravidade disso!”[...] Olha só, minha gente! [...] Olha só! ou “Isso aí é é genocídio. Isso aí é a pior coisa que possa ocorrer em toda a humanidade” ou ainda “Querem matar o Nordeste! Querem matar o Nordeste! Olha só, minha gente! Querem matar o Nordeste!”); a entonação exclamativa, as pausas e a tonicidade em certas sílabas. O emprego de “legenda” em áudio é um recurso que produz também efeito de realidade, pois, como na fake news do “químico autodidata”, há uma voz, com suas marcas identitárias e de estilo, que fala, ainda que ela não seja identificada.

Os diálogos com outros textos, no caso sobre o projeto EPICO-VID19-BR realizado pelo IBOPE, sob a coordenação da UFPel, permitem apontar mais algumas mentiras: as pesquisas foram feitas em lugares com muitos infectados e mortos e não em “locais que não foram atingidos pelo vírus”, como diz o áudio; os pesquisadores não são “agentes infiltrados”, mas aplicadores do IBOPE, treinados para fazer os testes.

Houve outras versões dessa fake news, uma delas com imagens de carros dos aplicadores da pesquisa e com a legenda que segue:

Atenção brasileiros.

Pessoas ligadas a grupos de esquerda estão se passando por agentes de saúde e em tese estariam com matérias para contaminar a população mais pobre para o vírus se espalhar mais rápido. Vejam os vídeos.

Essa versão reforça o papel da imagem na produção de efeitos de realidade (“Vejam o vídeos”) e a eficácia da estratégia de a legenda determinar a leitura do vídeo, seja ela falada ou escrita, e esclarece que “os agentes infiltrados”, da outra versão, pertencem a grupos de esquerda.

A fake news analisada, além de levar a mais preconceito e discriminação (de chineses, de agentes da saúde, da esquerda), provocou a agressão e, mesmo, a prisão de aplicadores dos testes e atrapalhou a

realização de pesquisa tão necessária sobre o número de infectados e de mortos no Brasil.

2.3. Defesa do presidente e de suas opiniões e decisões sobre a pandemia no país e de crítica e ataque aos que a ele se opõem sobre a questão

As fake news com temas políticos sobre a questão da saúde são as mais divulgadas no Brasil, sobretudo no Whatsapp. As notícias falsas têm sido uma das principais formas de defesa do presidente Bolsonaro, de suas opiniões e decisões sobre a pandemia no país, e de crítica e ataque aos que a ele se opõem sobre a questão. Encontramos três subtemas principais:

– o da **afirmação de que não há pandemia nem mortes** e de que as declarações contrárias a isso são conspirações da “esquerda” contra o presidente – esse subtema aparece em notícias que dizem que os médicos de “esquerda” não recomendam a Cloroquina porque o medicamento foi proposto por Bolsonaro; que os governadores e prefeitos de “esquerda” aumentam falsamente o número de contaminados e de mortes, em seus estados e municípios, para desmentir o presidente que disse que a Covid-19 não passava de uma “gripezinha” (nessas fake news são exploradas, sobretudo, as figuras do “vazio”, em imagens de hospitais e de caixões “vazios”: fotos do Hospital das Clínicas da USP sem doentes; de hospital de campanha no Rio de Janeiro, sem nada, nem pacientes, nem médicos, nem equipamentos, que não são fotos dos lugares mencionados ou são fotos antigas ou, ainda, são fotos de hospitais ainda não terminados e não liberados para uso; fotos de caixão sem morto, enterrado vazio no Nordeste, em um caso de fraude de seguro, que nada tem que ver com a Covid-19, ou de caixões adquiridos por Bruno Covas, prefeito de São Paulo, e que ainda não foram utilizados);

– o de **defesa do fim do isolamento social, com a valorização de autoridades científicas e, principalmente, da área médica** que se manifestam contrárias ao confinamento, confirmando as afirmações do presidente (a mentira, nessas notícias, ocorre, com muita frequência, na atribuição falsa de opiniões contrárias ao confinamento a cientistas e médicos respeitados); aparecem, neste subtema, também fake news sobre os males e riscos do confinamento (homem em São Paulo salta de viaduto por causa da quarentena; vídeo mostra saques a

supermercados e lojas em São Vicente, por causa do desabastecimento e do empobrecimento da população provocados pelo confinamento);

- o dos **ataques e críticas aos oponentes que querem o isolamento** ou que dizem que os casos de contaminação e de morte estão subnotificados ou, ainda, que atribuem, indevidamente, as mortes à Covid-19 (“Borracheiro morto por estouro de pneu teve morte atribuída à Covid-19”); esses oponentes são, então, apresentados como preguiçosos, que não querem trabalhar; como pessoas que têm interesses econômicos e/ou políticos espúrios; ou, como aqueles que querem derrubar o presidente.

Serão analisadas três fake news deste tema.

A primeira delas é a mensagem de Whatsapp que segue e que perpassa os três subtemas:

Figura: Mortalidade falsificada

Fonte: Whatsapp

Chama a atenção no texto o uso da palavra “falsificada”, que atribui aos relatórios oficiais de um país, no caso a Itália, o atributo de mentirosa ou de aumentar de forma mentirosa e proposital o número de mortes causadas pelo vírus. Por que o governo de um país como a Itália, que depende tanto do turismo, por exemplo, iria aumentar de forma mentirosa o número de mortos? Duas relações intertextuais precisam ser buscadas para entender o que se passa, ou seja, que é a notícia disseminada no WhatsApp que é falsa. Ambas são já apontadas no texto:

- o texto é assinado e tem a foto do responsável;
- o texto está ancorado, de alguma forma, em texto que é reconhecido como verdadeiro, um “estudo de Oxford”, que faz o papel de argumento de autoridade;
- há, portanto, uma relação intertextual mostrada com esse estudo e outra, com os demais textos do responsável pela notícia.

Vejamos a relação com o “estudo de Oxford”. O estudo não fala que a mortalidade foi falsificada. Ele diz que a metodologia na Itália foi a de considerar mortos pelo coronavírus todos aqueles cujos testes da doença foram positivos, independentemente das doenças prévias dos pacientes, e que, se fosse adotada outra metodologia (a de excluir os que, mesmo com coronavírus, já tivessem outras doenças) o resultado seria diferente. A segunda relação intertextual é com outros textos do responsável pela notícia, que nos permitem estabelecer os valores em jogo. Nesse caso, pode-se apontar que são valores de direita e de apoiador do presidente Bolsonaro. Dois de seus textos, por exemplo,

desenvolvem e valorizam temas da direita e atacam a esquerda: “O Covid e a luta do esquerdismo contra a vida” (“Historicamente, as ideologias à Esquerda do espectro político foram responsáveis pelos maiores genocídios ao longo dos últimos 100 anos [...]. Recentemente, um novo tipo de Coronavírus (CoV) espalhado com o patrocínio do Partido Comunista Chinês causou um pandemônio no mundo inteiro.”); “Bolsonaro, a Cloroquina e a razão”, em que aprova o uso da Cloroquina, defendido pelo presidente.

Essa fake news vem, com a voz de Oxford, reforçar a opinião tantas vezes externada pelo presidente de que há exagero e histeria no tratamento de uma doença que não passa de uma “gripezinha”.

Não há dúvida de que essa fake news faz parte também do segundo grupo de notícias falsas, ou seja, daquelas que criam ou desenvolvem, de forma mentirosa, “teorias da conspiração”. No caso, uma nebulosa e inexplicável conspiração do governo italiano ou de uma entidade não especificada que falsificou dados para fazer acreditar que o Covid-19 mata e muito. As teorias da conspiração são uma das formas de dar ao presidente os atributos de coragem e de ousadia, de quem se põe, de peito aberto, em luta pela verdade.

Resta mencionar que o texto usa, sobretudo, marcas da língua escrita, mais de acordo com a alusão ao estudo de Oxford, e que produz o efeito de sentido de formalidade, objetividade e assimetria entre os interlocutores, isto é, o efeito de que o responsável pelo texto, que é médico, sabe do que está falando.

O segundo exemplo é de fake news que toma o professor Adib Jatene, cardiologista de grande renome, pioneiro da cirurgia cardíaca no Brasil, ex-secretário estadual da saúde e ex-ministro da saúde, como argumento de autoridade. O vídeo foi encaminhado em quatro versões, com legendas diferentes:

Dr Adib Jatene o maior infectologista do país. Então o presidente não está errado em dizer que é um resfriadinho.

Dr Adib Jatene, maior autoridade em infectologia do Brasil, ou será que a mídia vai dizer que ele tbm é ignorante? Não podemos deixar que a politicagem quebre a economia do do Brasil.

VEJAM O PRONUNCIAMENTO DO DR. ADIB JATENE! O MAIOR INFECTOLOGISTA DO BRASIL, NA CÂMARA DOS DEPUTADOS FEDERAIS, ONTEM 25/03/2020!!

Este é o Dr Adib Jatene maior infectologista. E aí metem o pau no presidente imbecis.

Adib Jatene, apresentado como “maior infectologista do Brasil ou do país” ou como “maior autoridade em infectologia do Brasil”, diz em vídeo gravado na Câmara dos Deputados, em 25 de março de 2020, que a H1N1 matou muita gente em 2019, sem que isso fosse noticiado pela mídia, ao contrário do que tem acontecido com a Covid-19, em 2020, e, principalmente, minimiza a pandemia, critica o isolamento social e defende o isolamento vertical, também assumido pelo presidente, para evitar ou reduzir perdas econômicas, mais graves do que a doença (“A economia vai quebrar e causará mais danos que a pandemia.”).

As mentiras da notícia são facilmente desmascaradas, com os dois procedimentos propostos: o diálogo com outros textos, no caso uma biografia do médico e uma busca das imagens na Câmara, permite saber que Adib Jatene era reconhecido cardiologista, e não infectologista, que faleceu em 2014, não podendo estar na Câmara em março de 2020, e que a imagem é a do deputado federal Osmar Terra (MDB-RS); novo diálogo, desta vez com textos de Osmar Terra, nos mostra que seus valores são os de Bolsonaro, pois em suas postagens e entrevistas defende ferrenhamente as opiniões e propostas do presidente; a organização interna do texto, mostra claramente, em três das quatro versões, o uso do vídeo, por aquele que o encaminha, para endossar, com uma autoridade na área, as opiniões do presidente e dar uma resposta aos que a ele se opõem. A menção é explícita:

Então o presidente não está errado em dizer que é um resfriadinho.

[...] ou será que a mídia vai dizer que ele tbm é ignorante? Não podemos deixar que a politicagem quebre a economia do do Brasil.
E aí metem o pau no presidente imbecis.

Na primeira versão, a resposta é dada aos que acham que o presidente está errado, na segunda, aos (a mídia) que o consideram ignorante, na terceira aos “imbecis”, que têm a coragem de criticar o presidente. As versões são adequadas a públicos diferentes: à população em geral, que acredita que a epidemia é uma coisa séria, para que saiba que isso é uma mentira; aos comerciantes e empresários preocupados com a economia; aos apoiadores fiéis do presidente, para reforçar que ele não é ignorante e se opõe aos “imbecis”, que nada sabem.

Poderíamos ainda ter examinado textos de Adib Jatene, para mostrar que os valores da fala que lhe é atribuída, não são os seus. O médico, segundo textos seus conhecidos, não minimizaria a doença e as mortes em favor da economia.

Nessa fake news, uma vez mais, aparecem os temas das teorias da conspiração, de defesa do presidente e de ataque aos que a ele se opõem. Acentuam-se a intolerância e a violência.

A terceira fake news do tema é a do vídeo acompanhado de áudio e legenda que afirma que o governador Rui Costa (PT) pede à prefeita de Porto Seguro (PSD) para inventar 200 doentes para receber verba do governo federal. O vídeo é sempre o mesmo, mas a legenda que acompanha o vídeo muda nas várias versões disseminadas no Whatsapp:

Já sentiu nojo hoje? O Governador Rui Costa PT/BA pede para a prefeita de Porto Seguro, Cláudia Oliveira do PSD, arrumar com urgência 200 casos de Coronavírus para colocar nas estatísticas para pedir dinheiro pro governo federal. As imagens falam por si próprio.

GOVERNADOR Rui Costa DO PT PEDE PARA A prefeita de Porto Seguro INVENTAR 200 DOENTES PARA RECEBER VERBA DE BOLSONARO.

Governador Rui Costa PT/BA pede para a prefeita de Porto Seguro, Cláudia Oliveira do PSD, arrumar com urgência 200 casos de Coronavírus para colocar nas estatísticas para pedir dinheiro pro governo federal. As imagens falam por si e ainda tem imbecis que vem no meu perfil defender essa corja.

Para desmascarar o caráter mentiroso do texto, observa-se, sobretudo, sua organização interna. O que se pode, então, apontar é que a legenda não tem nada que ver com o vídeo e seu áudio. O destinador do texto apostou, quem sabe, no fato de as pessoas ouvirem mal o vídeo, já esperando encontrar nele o que está na legenda. Para reforçar isso, a legenda antecipa a avaliação negativa do governador e da prefeita, propondo já um roteiro para a interpretação do vídeo: “Já senti nojo hoje?”; “[...] e ainda tem imbecis que vem no meu perfil defender essa corja”. Além disso, o destinador da fake news aproveitou-se do fato de o governador mencionar no vídeo 200 pessoas e 200 leitos, para dizer que ele estava pedindo para a prefeita “arrumar 200 casos de coronavírus”. Com isso, o número 200 aparece nos dois textos e o destinatário não percebe que o vídeo diz coisas completamente diferentes das que estão escritas na legenda, apesar da repetição de “200”. Trata-se claramente de má-fé. O governador, em momento algum solicita que a prefeita invente doentes. Na videoconferência, ele está explicando e justificando, para dez prefeitos de cidades do sul da Bahia, os métodos e cálculos aplicados pelo Estado para o investimento na saúde de cada cidade. Nessa conversa, ele diz que a proporção que o Estado está usando entre o número de leitos de UTI e os casos confirmados de doença é de 5%, e explica para a prefeita de Porto Seguro, que, preocupada, informou ter só 10 leitos de UTI: “Então para ocupar os leitos de UTI aí precisava ter 200 pessoas simultaneamente ativos com a doença. Para ocupar os 10 leitos de UTI, a conta é essa que estamos fazendo. [...] Numa programação de segurar a contaminação aí no extremo sul, a gente consegue atender com esses leitos. Agora, evidente, se houver um relaxamento, todo mundo for para a rua e sair contaminando todo mundo, nem que tenha 200 leitos aí, vai dar conta”. O procedimento usado é, portanto, o de colocar um vídeo como sendo o elemento comprovador do que é dito na legenda, pois as imagens, repetidas, produzem efeitos de realidade, e o destinador insiste nisso, ao

dizer que “as imagens falam por si”. Como, porém, a legenda e o vídeo falam de coisas completamente diferentes, a grande estratégia é levar o destinatário a interpretar o vídeo que deveria confirmar a legenda, a partir das instruções da própria legenda mentirosa. Fecha-se o círculo.

Uma última questão deve ser ainda apontada nesse desmascaramento da fake news: segundo as legendas, o governador e a prefeita teriam sido filmados sem saberem, mas a intertextualidade mostra que o vídeo original e completo foi postado pela própria prefeita, no dia 23 de abril de 2020, no seu perfil pessoal, e fora gravado durante reunião do governador com dez prefeitos.

Considerações finais

Para concluir este estudo, faremos três breves considerações: a primeira sobre as contribuições dos estudos da língua falada na análise das fake news; a segunda sobre os temas desenvolvidos nas fake news da saúde; a terceira sobre a necessidade do exame discursivo das fake news e de se ensinar o aluno a desmascará-las.

Propusemos dois procedimentos principais para o desmascaramento da mentira nos discursos: o restabelecimento dos diálogos que o texto em observação mantém com outros textos; o exame de sua organização discursiva e textual.

Foram examinados diálogos, sobretudo: com textos de cientistas, médicos, pesquisadores diversos, ou seja, especialistas nas áreas do conhecimento em que a mentira se colocou, e que desmentiram o que foi afirmado nas fake news; com outros textos do enunciador ou narrador das fake news, nas poucas vezes em que elas não eram anônimas, para estabelecer os valores em jogo e determinar sua inserção sócio-histórica; com textos explicitamente citados, para verificar se a menção era correta ou descontextualizada, alterada e mal interpretada; com textos das e sobre as pessoas mencionadas e/ou às quais foram atribuídas as

informações e notícias divulgadas, para verificar se a pessoa disse mesmo o que lhe foi atribuído e/ou se os valores do texto são realmente os seus. O dialogismo, definidor de qualquer texto, aparece, em geral, de forma explícita nas fake news e permite determinar com que textos elas dialogam polêmica e contratualmente.

Da mesma forma, questões que comprometem a organização discursiva e textual do texto analisado conduzem ao desmascaramento de seu caráter mentiroso. Entre outras, examinamos neste estudo: vícios de argumentação, como o da conclusão indevida; mudanças ou rupturas da isotopia semântica (“fugas do tema”); a programação textual que, graças à espacialidade da escrita e das imagens, transforma tempos lineares em concomitantes, espaços distantes em mesmos lugares e atores diferentes em sujeitos idênticos; descompassos entre a legenda, seja ela escrita ou falada, e a imagem, em foto ou vídeo, em outras palavras, a legenda, nesses casos, nada tem a ver com o vídeo; imposição de leitura a partir da legenda, que foi acrescentada à imagem ou ao vídeo, e, ao mesmo tempo, produção, pelo vídeo, lido a partir da legenda, de efeito de realidade no conjunto da fake news; atribuição de valores que não são os seus a médicos e especialistas de prestígio.

Muitos desses procedimentos puderam ser usados devido às características do discurso na internet. O discurso na internet se define pela complexidade, principalmente, entre a fala e a escrita e o verbal e o visual. As questões referentes à programação textual, ao descompasso entre o verbal, escrito ou falado e o visual ou à imposição de leitura do visual pelo verbal já apontam a necessidade de estudos da língua falada para o exame e o desmascaramento das fake news. Outros procedimentos mais foram observados e muitos ainda poderiam ter sido. Foram apontados, assim, em algumas fake news: o emprego de traços próprios da língua falada, para produzir efeitos de sentido de informalidade, de aproximação, de cumplicidade e de sinceridade com o destinatário (pausas, ênfase em certas palavras, repetições, correções de

rumo, vacilações, entonação exclamativa, tonicidade em certas sílabas, emprego da primeira pessoa do singular eu e instalação da segunda você, uso de gente e de a gente, instalação de marcas de diálogo coloquial) e estabelecer, dessa forma, interações emocionais e sensoriais, que facilitam a interpretação de que o texto apresentado é verdadeiro; o emprego da fala, e não da escrita, em legendas e encaminhamentos em áudio das fake news, para criar efeito de realidade nos discursos, pois traz marcas do estilo de fala e traços identitários do locutor (entonação, timbre, modo de falar da região e do grupo de que faz parte) e produz, assim, a ilusão de que ele existe, de que é “real” e, de que sua fala, portanto, deve ser interpretada como verdadeira; ou, ao contrário, o uso de marcas da língua escrita, mais de acordo com as características do discurso científico que a fake news procura apresentar, para construir efeitos de sentido de formalidade, objetividade e assimetria entre os interlocutores, e ser lido como cientificamente verdadeiro.

As fake news sobre a pandemia foram organizadas em três grupos temáticos: o das recomendações e instruções; o das teorias conspiratórias; e, especificamente no Brasil, o das de defesa do presidente e de suas opiniões e decisões sobre a pandemia e de crítica e ataque aos que a ele se opõem sobre a questão.

Nos exemplos analisados, os três temas ocorreram, muito embora o terceiro tema tenha perpassado praticamente todas as fake news encontradas. Os discursos mentirosos, sobretudo aqueles que desenvolvem os temas políticos das teorias da conspiração e de defesa de um grupo, em detrimento de outro, são, como procuramos mostrar, discursos de medo e de ódio. O medo e o ódio, por sua vez, são as paixões dos discursos intolerantes e preconceituosos. Daí ocorrer, com esse tipo de fake news, a exacerbação da intolerância, no caso, da xenofobia, do racismo, da intolerância em relação à esquerda ou aos que discordam do governo. Muito divulgadas, as fake news são responsáveis pelo aumento da intolerância, do preconceito e da violência, no mun-

do e no Brasil, em especial. Esses discursos mentirosos causam ou incrementam o ódio e a discriminação pelo fato de serem, na maior parte das vezes, discursos de desqualificação de sujeitos ou de grupos sociais. Neles ocorre uma sanção negativa aos que “não cumpriram os acordos ou contratos sociais”, ou seja, aos “maus cidadãos”, preguiçosos ou vagabundos, que querem o isolamento social para não trabalhar; aos que são de esquerda e, portanto, antipatrióticos; aos fracos e idosos, que morrem com uma “gripezinha” e comprometem a economia do país e o governo. Os diferentes tipos de discursos mentirosos são estratégias para desqualificar e acusar os inimigos, os oponentes, os diferentes, aqueles que não fazem parte do grupo ou da nação homogeneamente construída nesses discursos, e seus encaminhamentos nas redes sociais procuram persuadir o destinatário, que é apresentado como parte desse grupo ou nação, a tomar partido na luta. Daí os pedidos de ajuda para viralizar, divulgar, compartilhar as fake news, uma das principais armas do embate.

É preciso desmascarar as fake news, mesmo quando parecem inócuas. Elas são irresponsáveis e, a maior parte delas, criminosas, pois são muito perigosas para a saúde das pessoas e para a saúde pública, em geral; causam pânico e confundem a população com informações desencontradas; desqualificam, sem comprovação, estudiosos, pesquisadores, especialistas e profissionais da área e a ciência em geral; fomentam o medo, o ódio e ações de intolerância e discriminação.

Nesse quadro, repetimos e insistimos que com teorias do texto e do discurso podemos contribuir para o desenvolvimento de conhecimento sobre os discursos intolerantes e os fundamentados na mentira, mostrando como eles se constroem e como podem ser desmascarados e fazendo de nossos alunos bons leitores dos textos, sobretudo, dos meios digitais, e adequados interpretantes dos discursos que nos sufocam. É preciso acreditar que, com isso, as fake news, desmontadas e desmascaradas, percam a força que têm na disseminação do preconcei-

to, da intolerância e da mentira, e não mais causem mortes e sofrimentos no país e não mais substituam o debate sério na escolha de nossos presidentes, governadores, prefeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Preconceito e separatismo no discurso: um discurso separatista gaúcho. *Organon* 23, p. 199-204, 1995.

_____. Entre a fala e a escrita. Algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: Preti, Dino. *Fala e a escrita em questão*. São Paulo, Humanitas, p.57-77, 2000.

_____. Efeitos de oralidade no texto escrito. In: Preti, Dino. *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo, Humanitas, p. 57-84, 2006.

_____. A identidade intolerante no discurso separatista. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 9, p. 147-167, 2008a.

_____. Discurso, indivíduo e sociedade: preconceito e intolerância em relação à linguagem. In: Navarro, Pedro (org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos - SP: Claraluz, v. 1, 2008b.

_____. Preconceito e intolerância em gramática do português. In: Diana Luz Pessoa de Barros & José Luiz Fiorin (orgs.) *A fabricação dos sentidos. Estudos em homenagem a Izidoro Blikstein*. São Paulo: Humanitas, v. 1, p. 339-363, 2008c.

_____. Uma reflexão semiótica sobre a “exterioridade” discursiva. *ALFA. Revista de Linguística* 53 (2): 351-364, 2009.

_____.(org.) *Preconceito e intolerância. Reflexões linguístico-discursivas*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2011.

_____. Política e intolerância. In: Oriana Fulaneti & Alexandre Marcelo Bueno (orgs.). *Linguagem e política: princípios teórico-discursivos*. São Paulo: Contexto, p.71- 92, 2013.

_____. Língua falada e ensino. In: Neusa Barbosa Bastos (org.). *Língua Portuguesa e Lusofonia*. São Paulo: EDUC-IP-PUC-SP, p.151-168, 2014.

_____. A complexidade discursiva na internet. CASA. *Cadernos de Semiótica Aplicada*. 13: 13-31, 2015.

_____. (org.). *Margens, periferias, fronteiras: estudos linguístico-discursivos das diversidades e intolerâncias*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016a.

_____. Estudos discursivos da intolerância: o ator da enunciação excessivo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. 58: 7-24, 2016b.

_____. Intolerância e ensino. In: Neusa Barbosa Bastos (org.). *Língua portuguesa e lusofonia: história, cultura e sociedade*. São Paulo: Educ, p.195-210, 2016c.

_____. O texto na semiótica. In: Ronaldo de Oliveira Batista (org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, p.71-91, 2016d.

_____. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. *Estudos semióticos*, vol.15-2, p.1-14, 2019.

BLIKSTEIN, Izidoro. Indo-europeu, Linguística e ... racismo. *Revista da USP*, 14: 104-110, 1992.

_____. Linguistique, Indo-Européen et Racisme. *Cahier International du Centre D'Études et de Documentation de la Fondation Auschwitz*. Bruxelas, p. 85-98, 2002.

DISCINI, Norma. *Intertextualidade e conto maravilhoso*. São Paulo: Humanitas, 2002.

_____. *O Estilo nos Textos*. São Paulo: Contexto, 2003.

FIORIN, José Luiz. O regime de 1964: discurso e ideologia. São Paulo: Atual, 1988a.

_____. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1988b.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. *Tensão e significação*. São Paulo: Discurso/Humanitas, 2001 (original francês de 1988).

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975 (original francês de 1970).

_____. *Sobre o sentido II*. São Paulo: Nankin, EDUSP, 2014 (original francês de 1983).

GREIMAS, Algirdas Julien & COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008 (original francês de 1979).

ZILBERBERG, Claude. As condições semióticas da mestiçagem. In: Eduardo Peñuela Cañizal & Kati Eliana Caetano (orgs.). *O olhar à deriva: mídia, significação e cultura*. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. *Éléments de grammaire tensive*. Limoges: Pulim, 2006.

_____. *Louvando o acontecimento*. Galáxia 13: 13-28, 2007.

O PARAFRASEAMENTO EM ENTREVISTAS: GERAÇÃO DE SENTIDOS E CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO

José Gaston Hilgert

Considerações iniciais

O objetivo último do ensino de língua, na escola, é desenvolver nos alunos competências que lhes permitam produzir e compreender textos, tanto no âmbito das comunicações por escrito quanto no das interações faladas. Para a produção exigem-se habilidades do enunciador para expor, com clareza e coerência, seus argumentos e, assim, assegurando ao destinatário a compreensão de seus enunciados, exercer sobre ele ação persuasiva. Para a compreensão e a interpretação, é fundamental que leitores e ouvintes desenvolvam perspicácia em perceberem, nos enunciados, os mecanismos geradores de sentidos e, conseqüentemente, as estratégias voltadas à construção da compreensão e da argumentação. Para esses propósitos, presentes em toda iniciativa destinada a desenvolver competências argumentativas e interpretativas dos alunos, quer contribuir o presente estudo. Seu objetivo é mostrar a importância do *parafraseamento* na construção dos sentidos e da compreensão, particularmente em interações faladas, e, assim, apontar para a relevância de seu exame no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

A compreensão mútua entre interlocutores é condição pressuposta para a eficiência comunicativa nas interações linguísticas, o que leva a admitir que, numa conversa, os falantes se empenham em construir seus enunciados de tal forma que sejam compreendidos por seus interlocutores. Documenta esse princípio, por exemplo, o fato de os interlocutores de uma conversa fazerem do ato de compreender um objeto de discurso, na medida em que realizam atividades linguístico-discursivas explicitamente destinadas a assegurar, confirmar, ratificar, mudar, questionar ou negar a compreensão (DEPPERMAN e SCHMIDT, 2008). Trata-se de atividades linguísticas e não linguísticas que revelam um “trabalho de construção da compreensão”. É desse trabalho, em interações em língua portuguesa, que se ocupará este capítulo, ficando o enfoque restrito ao papel do parafraseamento. Entendemos por parafraseamento – adiante detalharemos o conceito – o movimento semântico por meio do qual o enunciador, ao reformular um enunciado por outro no curso da enunciação, opera transposições de um nível de sentido para outro. Nessa transposição, mantém-se uma relação de equivalência semântica em grau variado entre os dois enunciados, mas jamais uma identidade semântica entre eles.

Observe-se este trecho inicial de entrevista, dada por Zilda Arns ao entrevistador Paulo Markun (PM),¹ no Programa Roda Viva, da TV Cultura, em 22 de outubro de 2001.² Por meio dele pretendemos introduzir e definir o tema e o contexto deste estudo.

1 Na época, Zilda Arns era coordenadora nacional do projeto social Pastoral da Criança. Esta entrevista integra o corpus do projeto de pesquisa do autor, desenvolvido com apoio do CNPq. O vídeo está disponível neste endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=oDaRyT4XG9U&t=7s>; a transcrição, neste outro: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/624/zilda%20arns/entrevistados/zilda_arns_2001.htm. A transcrição original desta passagem foi adaptada de acordo com as normas do Projeto NURC

2 PM (Paulo Markun), coordenador da entrevista; ZA (Zilda Arns).

- 1 PM: boa noite (...)
2 ZA: boa noite é um prazer muito grande estar aqui (eu) gostaria de
3 mandar um grande abraço para todos que me veem principalmente os
4 voluntários os líderes da Pastoral da Criança
5 PM: o prazer é nosso... é a gente vendo aí e lendo o o: a trajetória da
6 pastoral do trabalho dos voluntários e os resultados obtidos dá a
7 impressão de que:: aquele... a história do ovo de Colombo **né?** [quer
8 dizer] uma ideia simples uma coisa aparentemente banal **que...**
9 funcionou a senhora acha que existem outras eh:: outros desafios
10 outros problemas grandes da sociedade brasileira que podem ser
11 resolvidos dessa maneira ou outras coisas exigem outro tipo de
12 solução ... políticas públicas mudança na maneira de governar [enfim]
13 alterações maiores do que as que a Pastoral promoveu?

Atente-se para o enunciado do entrevistador PM, da linha 5 à linha 13. Depois de responder à saudação da entrevistada (o prazer é nosso), começa ele a formular a sua pergunta – a primeira da entrevista – processo no qual se destaca um desdobramento parafrástico, que fica mais evidente nesta disposição sequencial:

- a) dá a impressão de que:: aquele... a história do ovo de Colombo **né?**
[quer dizer] uma ideia simples
uma coisa aparentemente banal **que...** funcionou
- b) a senhora acha que existem outras eh:: outros desafios
outros problemas grandes da sociedade brasileira que
podem ser resolvidos dessa maneira
- c) ou outras coisas exigem outro tipo de solução...
políticas públicas mudança na maneira de governar
[enfim] alterações maiores do que as que a Pastoral
promoveu?

Na primeira sequência, o segmento “a história do ovo de Colombo” bastaria, em princípio, para a clareza do enunciado, que, no caso, poderia ser assim formulado: “dá impressão de que é uma história de ovo de Colombo que funcionou”. O entrevistador, no entanto, viu-se impelido, no curso da enunciação, a explicitar o sentido dessa expressão, e o fez num duplo sequenciamento parafrástico, [*quer dizer uma ideia simples / uma coisa aparentemente banal*], introduzido por

um marcador parafrástico [*quer dizer*], isto é, por uma expressão que anuncia algum grau de equivalência semântica entre a sequência parafrástica e o segmento parafraseado.

Na segunda passagem, o segmento “outros desafios” é parafraseado por “outros problemas grandes”, instância em que a “desafios” é atribuído, no contexto da interação em curso, o sentido de “problemas”.

Por fim, fecha-se a construção da pergunta do entrevistador com uma última relação parafrástica: o enunciado “outro tipo de solução”, semanticamente impreciso, é retomado por uma exemplificação de possíveis tipos de solução [*políticas públicas mudança na maneira de governar*], que conferem especificidade semântica ao enunciado anterior. O movimento parafrástico é, finalmente, concluído pela expressão “[*enfim alterações maiores*], evidentemente sintetizadora e de caráter conclusivo, conforme registra o marcador parafrástico [*enfim*].

Essas relações parafrásticas, com os sentidos que geram em seu desdobramento, evidenciam seguramente um trabalho do falante na *otimização de seu enunciado*. Em outras palavras, elas concorrem para o entrevistador dar a seu enunciado “configuração ótima” (*optimal design*, no dizer de Clark, 1996b, p. 328), que, em seu entender, assegure a seus interlocutores – a entrevistada e os telespectadores – a compreensão da pergunta de forma tal que a entrevistada dê a resposta pretendida por ele. É preciso considerar que esse investimento do entrevistador na otimização do enunciado-pergunta ocorre no aqui e agora da enunciação, determinado pelas condições e coerções da interação face a face. Esse fato implica um processo no qual o entrevistado constrói a compreensão da pergunta na medida em que o entrevistador a formula. É a essa “ação conjunta” que damos o nome de “trabalho de construção da compreensão”.

Seja qual a perspectiva que se adote no estudo desse “trabalho” (lexical, sintática, entonacional, interacional ou outra), ele sempre tratará, como acontece nos estudos dos discursos em geral, da constru-

ção de sentidos. Construir a compreensão implica, portanto, construir sentidos, e, sob esse viés, o papel do parafraseamento assume particular relevância já que ele sempre instaura uma tensão entre duas forças ao mesmo tempo contrárias e convergentes, uma força de variação e outra de conservação, que atuam sobre o enunciado de partida (o parafraseado) para o modificar e manter (MARTINOT & ROMERO, 2009).

É, então, objetivo específico deste estudo desvelar o parafraseamento como fator de emergência de sentidos na construção da compreensão de enunciados-pergunta em entrevistas televisivas e, assim, apresentar a professores e alunos, potenciais leitores deste texto, uma proposta teórica e metodológica para a identificação e análise de estratégias linguístico-discursivas destinadas a assegurar a intercompreensão e a eficácia persuasiva entre interlocutores, nas interações. Para esse fim, restringe-se o estudo a *perguntas* de entrevistadores dirigidas à geneticista Mayana Zatz³, em entrevista dada ao Programa *Roda Viva*, da TV Cultura, de São Paulo, em 4 de dezembro de 2006.⁴ Para a clareza deste objetivo, cabe ainda destacar que entendemos por *pergunta* do entrevistador na entrevista, a totalidade de sua intervenção, que, em geral, é constituída por duas ou mais perguntas que se sucedem em relação parafrástica, e, também, por enunciados não interrogativos.

Como fundamento teórico para o estudo julgamos relevante definir o que entendemos por construção de sentidos e da compreensão no aqui e agora do desdobramento interacional e por configuração ótima (*optimal design*) dos enunciados. Também incluímos, no embasamento teórico, um tópico que visa a situar e a definir a *pergunta* como instância constituinte da unidade discursiva de uma entrevista.

3 Mayana Zatz é referência nas pesquisas sobre doenças genéticas e se tornou conhecida no Brasil, nos últimos anos, por sua atuação marcante na campanha pela liberação do uso de embriões humanos em estudos com células-tronco.

4 Vídeo e transcrição estão disponíveis respectivamente nos seguintes links: <https://www.youtube.com/watch?v=1oEdPMrHGKc&t=882s> e http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/90/Mayana%20Zatz/entrevistados/mayana_zatz_2006.htm

Da concepção de paráfrase e parafraseamento trataremos no próprio tópico em que se desenvolverá a análise.

1. Da construção interativa da compreensão

Buscar e assegurar a compreensão mútua é a condição primeira não só para que uma interação linguística se instale no âmbito de uma prática social, mas também para que a interação se desdobre coerentemente e leve a ação comunicativa a bom termo. Por isso, toda intervenção de um falante numa conversa deve concorrer à *otimização* de seu enunciado (CLARK, 1996b) de modo que este seja compreendido pelo interlocutor.

Em geral, na evolução das conversas, a compreensão simplesmente acontece, isto é, ela não é objeto de preocupação explícita dos interlocutores. Muitas vezes, no entanto, por inúmeros fatores inerentes às interações humanas, a compreensão é posta em risco (FIEHLER, 2002) seja por problemas de compreensão que efetivamente se instalam no decurso da interação seja por instâncias interativas que encerram possibilidades de ocorrências futuras de problemas. Quando isso ocorre, os interlocutores são convocados a resolver os problemas instalados e a acionar estratégias linguístico-discursivas que possam evitar a emergência de futuros.

Entendemos, então, por construção da compreensão o *trabalho conjunto* (*joint action*, segundo CLARK, 1992 e 1996a) dos interlocutores em construir sentidos, visando à intercompreensão. Esse entendimento está fundamentado no princípio da co-enunciação, ou seja, no fazer colaborativo da enunciação, em que ambos, falante e ouvinte, são os sujeitos da enunciação. “O enunciatário, como filtro e instância pressuposta no ato de enunciar, é também sujeito produtor do discurso, pois o enunciador, ao produzir um enunciado, leva em conta o enunciatário a quem ele se dirige” (FIORIN 2003, p.163). Nes-

se sentido, acrescenta Barros (1990) que a construção do discurso do destinador (falante), as escolhas linguísticas, as estratégias argumentativas, o estabelecimento dos implícitos, a explicitação maior ou menor de conhecimentos prévios e outros aspectos são co-determinados pelo destinatário. Para viabilizar a interpretação de seu discurso, o enunciatador “considera a relatividade cultural e social da ‘verdade’, sua variação em função do tipo de discurso, *além das crenças do enunciatário que vai interpretá-las*” (p. 63). Complementa essas considerações Clark (1992) ao dizer que, na formulação, o falante é conduzido pela “configuração da audiência” (*audience design*)⁵, o que implica ser a construção dos sentidos e da compreensão determinada pelos conhecimentos prévios que ele tem do ouvinte e pelo interesse que este manifesta no envolvimento interacional.

Em síntese, a noção de compreensão se enraíza no fazer colaborativo da enunciação, condicionado por todas as circunstâncias pragmáticas em que a ação do falante é conduzida e determinada pelo fazer interpretativo do ouvinte. Interessado em que o ouvinte interprete (compreenda) o seu enunciado segundo seus propósitos comunicativos, o falante, na verdade, ao construir o seu enunciado, constrói para seu interlocutor uma “proposta de compreensão” (ANTOS, 1982, p. 117), a qual é co-construída pelo ouvinte.

Nesse sentido, falante e ouvinte não são apenas os sujeitos da enunciação, mas, enquanto tais, são também os *sujeitos da compreensão*. Produzir o enunciado e compreendê-lo ou interpretá-lo são ações complementares constituidoras da enunciação. Se enunciar é construir sentidos, então compreender também o é, o que implica reafirmar que, efetivamente, compreender não é uma ação decodificadora, mas sim, um incessante vir a ser, num trabalho interativo de construção da

5 Inspirada na expressão *recipient design* de Garfinkel (1967), *audience design* denomina não somente os interlocutores diretamente envolvidos na interação, mas também os participantes (cf. CLARK, 1992, p. 201).

compreensão na produção do sentido (CLARK, 1992; 1996a; 1996b; BREMER, 1997; PEIXIN, 2016). Enfim, compreensão e sentido são as duas faces de uma mesma moeda: construir o sentido é construir a compreensão.

Convém registrar que, neste estudo, em sintonia com Deppermann (2008, p. 221), “a compreensão não será tratada como processo mental, como é a prática na Psicologia do conhecimento e na Psicolinguística, mas como um fenômeno discursivo que é tematizado, apresentado e trabalhado pelos participantes da conversa em processos intersubjetivos observáveis”. O estudo da construção da compreensão, no desdobramento de interações face a face, não segue, portanto, uma lógica cognitiva, mas sim interativa.

2. Da “configuração ótima” dos enunciados

Dois interlocutores em interação, visando à intercompreensão, empenham-se em dar “configuração ótima” a seus enunciados, sempre tendo em conta os conhecimentos que lhes são comuns (*common ground*) e as condições pragmáticas em que a interação, como prática social, se desenrola. Por “configuração ótima” (*optimal design*), Clark (1996b, p. 328) entende que “os falantes tentam configurar seu enunciado de maneira tal que têm bons motivos de acreditar em que os destinatários possam, pronta e precisamente, entender o que com ele querem dizer, no contexto de sua base comum (*common ground*)”.⁶

Observemos este segmento da entrevista com Zilda Arns:

6 Segundo o autor, esse conhecimento comum mútuo (*common ground*) é constituído por duas partes: a “base comum comunal” (*communal common ground*) e a “base comum pessoal” (*personal common ground*). No caso de uma interação entre duas pessoas, a primeira parte “representa todo o conhecimento, todas as crenças e suposições que eles – os interlocutores – consideram como universalmente aceitos nas comunidades culturais às quais ambos mutuamente acreditam pertencer”; a segunda “representa todo o conhecimento comum, todas as crenças e suposições que eles inferem um em relação ao outro” (1996b, p. 332).

RS⁷: seria leviano então concluir que os pobres ajudam os pobres mais do que os ricos ajudam os pobres?

ZA: é... eu diria que para melhorar o tecido social para fazer daquelas pessoas que não se sentem gente verdadeiramente uma obra de arte elas próprias têm que ser trabalhadas

A pergunta do entrevistador (RS) se caracteriza por uma formulação fluente, sem que no percurso de sua construção se realize algum especial trabalho verbal de “melhoria” da formulação visando a *otimizar* o enunciado e, por conseguinte, a assegurar para ele as condições de compreensibilidade. Em outras palavras, a configuração ótima do enunciado se realiza num único impulso enunciativo.

O mesmo já não se verifica neste próximo segmento:

GN⁸: agora sobre [o trabalho do governo] [o papel do governo] nessa área qual é a avaliação da senhora?... a senhora acha que o governo está fazendo o que cabe a ele da maneira correta?

ZA: eu diria que melhorou muito (...)

Veja-se que a otimização do enunciado do entrevistador GN não acontece de forma fluente, direta, mas sim por meio de um trabalho parafrástico, em que a segunda pergunta [a senhora acha que o governo está fazendo o que cabe a ele da maneira correta?] reformula a primeira [agora sobre [o trabalho do governo] [o papel do governo] nessa área qual é a avaliação da senhora?] e, dentro desta, o segmento “o trabalho do governo” é parafraseado por “o papel do governo”. Para o observador dessa passagem, teria bastado a primeira pergunta, sem o parafraseamento interno, para a entrevistada responder segundo a expectativa do entrevistador. Este, no entanto, naquele instante da pergunta, sentiu-se impelido, por alguma razão, a parafraseá-la, possivelmente para dar à expressão “trabalho do governo” o sentido preciso de “papel do governo”, sentido este que vem, aliás, ratificado na per-

7 RS = Ricardo Soares

8 GN = Gilberto Nascimento

gunta final [*a senhora acha que o governo está fazendo o que cabe a ele da maneira correta?*], que parafraseia a primeira. Só então, o entrevistador conclui o seu trabalho de construção do enunciado e delega o turno para a entrevistada.

Finalmente, nesta terceira passagem, o processo de otimização do enunciado mostra outra peculiaridade:

PM: quer dizer a solução então estava mais na própria comunidade?

ZA: na base na base

PM: na base

Nela, o entrevistador faz sua pergunta de forma direta e fluente, aparentemente sem nenhum fator que o levasse a alguma reformulação parafrástica. No entanto, na sequência, a própria entrevistada retoma o segmento final da pergunta, “na própria comunidade”, parafraseando-o pela expressão “na base na base”, referência provavelmente mais usual no contexto da Pastoral da Criança, na qual as comunidades são concebidas como unidades de base. Depois dessa intervenção da entrevistada, quase sobreposta a ela, o entrevistador conclui a sua pergunta, repetindo “na base” e, assim, ratificando a paráfrase feita pela entrevistada.

Nessas três passagens interacionais, destacamos processos distintos de otimização do enunciado do entrevistador. No primeiro, a “configuração ótima” do enunciado se realiza num único impulso de formulação, sem que nele se revelem reformulações ou outros procedimentos enunciativos complementares destinados a assegurar a compreensão. No segundo, o falante, em ação *prospectiva*, otimiza, por *autoiniciativa*, o seu enunciado, na medida em que, recorrendo à retomada parafrástica da formulação inicial, atribui-lhe precisão de sentido, prevenindo, dessa forma, um possível problema de compreensão para o interlocutor e os telespectadores. Por fim, o terceiro enunciado só chega a sua configuração ótima, após uma ação parafrástica *retros-*

pectiva da entrevistada, ação que é, então, assumida pelo entrevistador na conclusão de seu enunciado.

Considerados, então, esses três processos de otimização do ponto de vista da evidência que neles é dada à busca da compreensão, vê-se que, no primeiro, a compreensão se dá, como diz Deppermann (2008), de forma “silenciosa”. Não há procedimentos que mostrem um trabalho explícito dos interlocutores na construção da compreensão. Já, no segundo, esse trabalho se evidencia pelo recurso à paráfrase. No terceiro, por fim, o trabalho de otimização do enunciado resulta de uma “ação conjunta” (*joint action*) explícita dos interlocutores.

3. Da pergunta como instância constituinte da unidade discursiva da entrevista

A qualidade das contribuições do entrevistado numa entrevista depende, em grande parte, da qualidade da “proposta de compreensão” apresentada a ele pelo entrevistador. Nessa perspectiva, o enunciado-pergunta se oferece ao entrevistado como um *objeto de compreensão* - não enquanto enunciado acabado construído pelo entrevistador, mas enquanto produto de cuja construção ambos os interlocutores participaram - cujo sentido somente se completará na resposta subsequente, formando com a pergunta a unidade discursiva da entrevista. Neste tópico, trata-se da pergunta enquanto instância constituinte dessa unidade, a partir da análise do segmento de abertura da entrevista:

A – PM : Está aqui no IG, no último segundo, uma notícia divulgada agora no final da tarde, que [a ministra italiana do comércio exterior, Emma Bonino, começou, nesta segunda-feira, uma greve de fome de dois dias para apoiar o pedido de Pier Giorgio Welbi, de 60 anos, doente terminal de distrofia muscular, que pede há vários meses pelo direito de morrer. E ele é presidente de uma associação de defesa dos doentes, fez um apelo público; enfim, mobilizou a Itália.] ah:: longe de querer discutir o drama particular dele, o que eu queria perguntar para você é o seguinte você acha que está encurtando a distância que separa

a política da ciência? porque uma ministra... de Estado... fazer uma greve de fome para garantir o direito de alguém eh... ter ... o benefício ou ter o Ônus sei lá da eutanásia... é um pouco essa mistura não?

B - MZ: É, eu não tenho dúvida que está diminuindo essa distância. A tal ponto que a liberação das pesquisas com células-tronco embrionárias foi um assunto muito importante na campanha presidencial dos Estados Unidos. Então eu acho que existe hoje um envolvimento político muito grande.

A' - PM: Isso é bom para a ciência?

B' - MZ: Eu acho que é bom, no sentido que os cientistas sejam ouvidos e que os políticos apoiem o avanço da ciência.

A'' - PM: E quem é que embaça esse jogo? Quem é que não é a favor do avanço da ciência?

B'' - MZ: Eu acho que existem grupos conservadores que não entendem bem o que são os avanços científicos. Sempre houve – você estuda a história da ciência – sempre houve pessoas que eram contra. Eu acho que a ciência sempre é uma inovação e as pessoas têm medo de tudo que é novo. Então existe muita gente que diz: “Bom, não vamos arriscar”. E a lei de precaução diz: é melhor não fazer nada do que arriscar, avançar no campo científico. Mas eu acho que a história da humanidade mostrou isso que sempre houve pessoas que eram contra os avanços científicos.

Nesta passagem, alternam-se, no diálogo, o entrevistador (PM) e entrevistada (MZ), que aqui identificamos, respectivamente por A e B. Considerem-se os dois primeiros enunciados. Depois de breve contextualização, o entrevistador dirige-se à entrevistada num enunciado constituído de duas perguntas sucessivas, sendo a última uma complementação do sentido da primeira na forma de uma paráfrase. Segundo Clark (1996b e 1992), o enunciado de **A** constitui, no desdobramento da interação, a “fase de apresentação” (*presentation phase*), quando “**A** apresenta um enunciado à consideração de **B**”, acreditando tê-lo construído de tal forma que **B** o compreenda segundo a expectativa de **A**. O enunciado de **B**, na resposta, é a “fase de aceitação” (*acceptance phase*), em que “**B** aceita o enunciado de **A**, dando evidência de que *acredita* ter compreendido o que **A** quis dizer com seu enunciado” (1996b, p. 330).

Em outras palavras, o entrevistador *acredita* ter construído um enunciado com *optimal design* (configuração ótima), que seja compreendido pelo entrevistado segundo a expectativa do primeiro. O documento que atestará ao entrevistador a compreensão esperada de sua pergunta é a resposta do entrevistado. Este, por sua vez, precisará de um *feedback* do entrevistador para saber se a resposta foi construída segundo a proposta de compreensão deste último. Numa sequência interativa como a apresentada no exemplo acima, que é predominante em entrevistas, esse momento do *feedback* não costuma vir verbalmente explicitado, mas é, quase sempre, registrado por sinalizações de olhares e acenos de afirmação. É também uma forma de *feedback* favorável ao enunciado-resposta, o fato de o entrevistador prosseguir com a entrevista com nova pergunta, ou um outro entrevistador tomar a palavra – como é comum no formato das entrevistas do *Roda Viva* – sem antes denunciar impropriedades de qualquer ordem na resposta do entrevistado.

É na relação de interdependência dessas três fases (*apresentação > aceitação > feedback*), que, segundo Clark (1992, cap. 5), se constitui uma “unidade discursiva”⁹ na interação, ou seja, uma unidade enunciativa reveladora do trabalho conjunto dos interlocutores na construção dos sentidos e da compreensão e, por isso, na geração das condições que garantem a evolução coerente da interação em curso.

Segundo Deppermann (2008, p. 230-231), na perspectiva dessa unidade discursiva, a *fase de apresentação* é o objeto de compreensão, o *interpretandum* primeiro da interação. A sua compreensibilidade decorre diretamente da competência linguístico-discursiva do entrevistador em formular adequadamente o enunciado. Destaque-se que essa competência é determinada por diferentes fatores – saberes, práticas, crenças, valores, interesses –, que configuram o conhecimento mútuo comum dos interlocutores, e pelas circunstâncias que caracterizam o

9 Clark fala em “discourse contribution”, que decidimos traduzir por “unidade discursiva”.

contexto da situação comunicativa, no momento em que o enunciado é construído.

A *fase de aceitação* documenta a compreensão do enunciado da fase de apresentação. Depperman (2008, p. 246) identifica essa segunda operação como sendo o atestado de compreensão de “primeira ordem”, pois, concluído o processo de construção do enunciado do entrevistador, o entrevistado assume a enunciação para, na construção de seu enunciado, documentar a compreensão do enunciado de seu interlocutor.

O *feedback* dado pelo entrevistador, seja em forma verbal, seja por um aceno de cabeça, por um olhar afirmativo, ou mesmo na forma implícita de dar continuidade à entrevista sem denunciar impropriedades, é definido por Deppermann (2008, p. 246) como um atestado de compreensão de “segunda ordem”.

A segunda fase, além de ser a *fase de aceitação* do enunciado anterior é, ao mesmo tempo, a *fase de apresentação* do enunciado subsequente, **A'**. Este, então, se constitui em fase de aceitação de **B** e, simultaneamente, em fase de apresentação de **B'**, e assim por diante. Esse processo recursivo revela-se a seguir, em esquema elaborado por Clark (1992, cap. 5) e aqui adaptado:

- A – Fase de apresentação
- B – Fase de aceitação de A/ Fase de apresentação de B
- A' – Fase aceitação de B/ Fase de apresentação de A'
- B' – Fase de aceitação de A' / Fase de apresentação de B'
- A'' – Fase de aceitação de B' / Fase de apresentação de A''
- B'' – Fase de aceitação de A''/ Fase de apresentação de B''

O segmento da entrevista que analisamos é inteiramente marcado por esse tipo de desdobramento. Em nenhum momento, o entrevistado questiona o entrevistador sobre um mal-entendido ou qualquer outro problema de compreensão. Caso isso ocorresse, se abriria, em princípio, uma sequência interativa destinada a resolver o problema de

compreensão, para só então a entrevistada prosseguir com a resposta. A sequência intercalada concluiria, de forma explicitamente interativa, o trabalho de construção dos sentidos e da compreensão do enunciado-pergunta do entrevistador. Infelizmente, o espaço limitado para este texto não permite que um exemplo de interação com essas características seja aqui apresentado e analisado.

4. Do parafraseamento na construção dos sentidos e da compreensão nas perguntas

No âmbito do presente estudo, o parafraseamento é definido como um movimento semântico por meio do qual o enunciador opera transposições de um nível de sentido (do enunciado parafraseado) para outro (da paráfrase) (FUCHS, 1994; GÜLICH, 1991; GÜLICH e KOTSCHI 1985, 1987; HILGERT, 2015; MARTINOT e ROMERO, 2009; PARRET, 1998). Nessa transposição, mantém-se uma relação de equivalência semântica em grau variado entre os dois enunciados, mas jamais uma identidade semântica entre eles. Na evolução dos discursos, não se sucedem identidades semânticas. Elas negariam o próprio princípio da progressividade discursiva. Nem mesmo as repetições, tão frequentes nas falas cotidianas, sequenciam enunciados semanticamente idênticos. Sempre haverá razões enunciativas que, em determinado ponto da evolução discursiva, instituem, pelo parafraseamento, uma tensão semântica entre a necessidade de estabelecer diferença e, ao mesmo tempo, de manter a identidade.

Muitas vezes, a relação parafrástica é formalmente anunciada por um *marcador parafrástico*, cuja presença não só explicita a natureza parafrástica do enunciado que introduz, mas também define o grau de equivalência semântica entre os dois enunciados da relação.

Do ponto de vista da gênese do discurso, podem-se relacionar dois fatores principais, complementares entre si, responsáveis pela

emergência parafrástica na construção dos sentidos e da compreensão. O primeiro, particularmente perceptível nas interações face a face, evidencia-se no fato de que os sentidos se constroem no aqui e agora do desdobramento enunciativo-interativo. Nessa perspectiva, as formulações linguísticas por meio das quais construímos os enunciados tendem a ser provisórias, isto é, sujeitas a frequentes e inesperadas reformulações determinadas pelo sentido exigido, naquele momento determinado do percurso enunciativo. A paráfrase é uma dessas reformulações que se impõe para definir ou precisar o sentido em determinadas circunstâncias da construção do enunciado, o que Parret (1998, p. 242) ratifica ao dizer que “o parafraseamento, enquanto *fato de discurso*, é restringido pelos mecanismos da enunciação”.

O outro fator é constituído pela dimensão de incompletude, de indefinição, de ambiguidade pragmático-semântica dos enunciados linguísticos. Em razão desse caráter, a paráfrase é desencadeada para completar o que é incompleto, para definir o que é vago, enfim, para desfazer a ambiguidade de sua matriz. Em síntese, também no dizer de Parret (p. 241), “a unidade parafraseada comporta uma certa ambiguidade, e a paráfrase tende a eliminar global ou parcialmente esta ambiguidade”.

A provisoriade das formulações linguísticas e a incompletude e vaguidade semânticas dos enunciados são, por isso, fatores inerentes ao trabalho de construção da “proposta de compreensão”, particularmente nas interações face a face. Nelas se impõe ao enunciativo um constante “trabalho, consciente ou inconsciente, para se aproximar o mais possível do que ele considera como poder ou dever ser dito” para que o destinatário o compreenda. (MARTINOT e ROMERO, 2009, p. 10). O estudo do parafraseamento na construção dos enunciados-pergunta em entrevistas pode, nesse sentido, desvelar estratégias relevantes no propósito de construir sentidos e assegurar a compreensão.

4.1. Análise dos enunciados-pergunta

Antes de procedermos à análise dos enunciados-pergunta, fazemos algumas observações introdutórias de ordem informativa e metodológica, que julgamos relevantes para sua contextualização e desdobramento.

Inicialmente transcrevemos a fala de PM, o coordenador da entrevista, na qual são apresentados a entrevistada e o grande tema da entrevista.

PM: boa noite mais de cinco milhões de brasileiros têm algum tipo de doença genética e um em cada cinco bebês no Brasil morre antes de completar um ano por ter nascido com um problema genético... os avanços da ciência na área da genética humana estão permitindo diagnósticos cada vez mais precoces mas ao mesmo tempo alimentam a esperança de cura também para outros tipos de doenças... acontece que a própria pesquisa a burocracia e os dilemas éticos ainda desafiam os cientistas... e para discutir o que é real e o que é fantasia nesse admirável mundo da genética humana o *Roda Viva* entrevista esta noite a cientista Mayana Zatz professora titular de genética e pró-reitora de pesquisas da Universidade de São Paulo.

Por se tratar, então, de Mayana Zatz, geneticista, professora e pró-reitora de pesquisa da USP, a entrevista trata predominantemente do avanço científico da Genética e da expectativa de cura de diferentes tipos de doenças gerada por esse avanço. Os entrevistadores focalizam esse tema e outros subtemas a ele relacionados, alguns aprofundando questões específicas de Genética, outros discorrendo sobre tópicos mais genéricos como o ensino de ciência nas escolas, a formação de jovens cientistas na Universidade, os problemas éticos envolvendo a pesquisa com células-tronco e outros de natureza similar.

Os entrevistadores convidados apresentam, evidentemente, perfil próprio, que está, em alguma perspectiva, em sintonia com o tema em pauta e a especialidade da entrevistada. Relacionamos aqui seus

nomes, com as iniciais que serão utilizados para sua identificação no curso da entrevista, e a qualificação profissional de cada um.

- Mayana Zatz (**MZ**) foi entrevistada por:
- Paulo Markun (**PM**), coordenador da entrevista;
- Jorge Forbes (JF), psicanalista e presidente do Instituto da Psicanálise Lacaniana;
- Carlos Alberto Moreira Filho (CM), superintendente do Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Albert Einstein e professor do Instituto de Ciências Biomédicas da USP;
- Giovana Girardi (GG), repórter do Caderno Vida e do jornal *O Estado de S. Paulo*;
- Marta San Juan França (MF), editora da revista *Horizonte Geográfico*;
- Marcos Pivetta (MP), editor especial da revista *Pesquisa Fapesp*;
- Rafael Garcia (RG), repórter da editoria de ciência do jornal *Folha de S. Paulo*.

Quanto a aspectos metodológicos, observamos o seguinte:

- a) Não analisamos a entrevista toda, mas somente o primeiro bloco de apresentação, com uma duração aproximada de 20 minutos de interação.
 - b) Transcrevemos essa passagem por inteiro, na medida da evolução da análise. Para que houvesse diferenciação entre o texto da entrevista e o da análise, transcrevemos o primeiro em fonte menor. Ainda que somente os enunciados-pergunta fossem o objeto específico de investigação, transcrevemos também as respostas da entrevistada, já que podem, eventualmente, ter pertinência para a compreensão da análise da pergunta.
 - c) Usamos, na transcrição das *perguntas*, as normas adotadas no Projeto NURC/BR, uma vez que somente elas serão objeto de análise. As respostas deixamos na forma como aparecem transcritas neste endereço da FAPESP: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/90/entrevistados/mayana_zatz_2006.htm.
- a) Sombreamos os segmentos que entram na relação parafrástica.
 - b) Identificamos os entrevistadores, no curso da análise, com iniciais de seus nomes, conforme registro feito já acima.
 - c) Por ser nosso objetivo mostrar o papel da movimentação parafrástica na construção da compreensão das perguntas, identificamos cada uma das intervenções do entrevistador como uma RP (relação parafrástica).

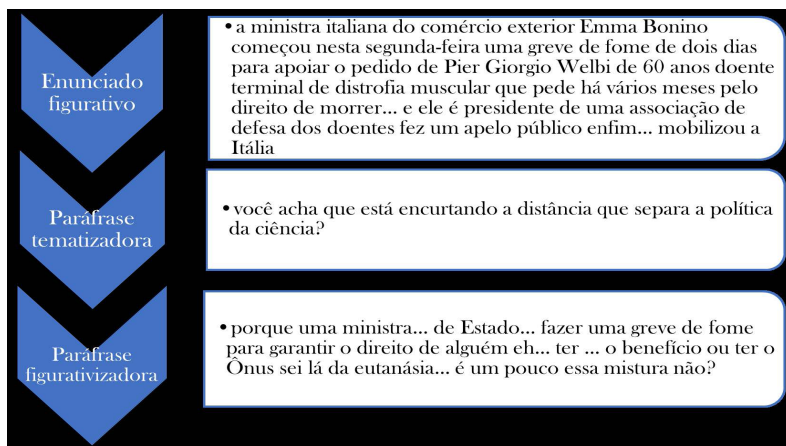
[RP₁]

PM: está aqui no IG... no último segundo, uma notícia divulgada agora no final da tarde que [a ministra italiana do comércio exterior Emma Bonino começou nesta segunda-feira uma greve de fome de dois dias para apoiar o pedido de Pier Giorgio Welbi de 60 anos doente terminal de distrofia muscular que pede há vários meses pelo direito de morrer... e ele é presidente de uma associação de defesa dos doentes fez um apelo público enfim... mobilizou a Itália] ah:: longe de querer discutir o drama particular dele o que eu queria perguntar para você é o seguinte você acha que está encurtando a distância que separa a política da ciência? porque uma ministra... de Estado... fazer uma greve de fome para garantir o direito de alguém eh... ter ... o benefício ou ter o Ônus sei lá da eutanásia... é um pouco essa mistura não?

O entrevistador inicia sua intervenção lendo uma notícia na tela de um computador, estabelecendo por meio dela o contexto temático de sua pergunta. A notícia traz um exemplo concreto de aproximação da política da ciência. A pergunta que segue [*você acha que está encurtando a distância que separa a política da ciência?*] sintetiza a ação da ministra italiana em favor da eutanásia do doente terminal, como sendo um gesto em favor dessa aproximação. Ou seja, a pergunta situa o exemplo relatado numa categoria temática: a distância entre a política e a ciência. Trata-se, por isso, de uma *paráfrase tematizadora*, na medida em que elementos concretos, de exemplificação – de caráter *figurativo*, portanto - são condensados num enunciado que lhes define a natureza temática. Na continuidade da pergunta [*porque uma ministra... de Estado... fazer uma greve de fome para garantir o direito de alguém eh... ter ... o benefício ou ter o Ônus sei lá da eutanásia... é um pouco essa mistura não?*], o entrevistador, em paráfrase da primeira parte dela, retorna a uma formulação figurativa, na medida em que retoma elementos concretos da notícia inicial. Esse processo configura, então, uma *paráfrase figurativizadora*. Fica claro, então, que tematização e figurativização são dois níveis de manifestação do sentido (FIORIN, 2005). O enunciado figurativo é constituído por figuras, isto é, elementos concretos

como fatos, dados, exemplos em geral. Já o temático reúne esses elementos numa categoria conceptual.

Essa dinâmica, que se desdobra do enunciado figurativo para a paráfrase tematizadora e desta para a paráfrase figurativizadora, revela uma pulsação semântica que se move da especificação concreta, na forma de uma exemplificação, para a condensação conceptual generalizadora e desta, novamente, para a especificação concreta. O seguinte esquema procura dar melhor evidência a essa dinâmica:



Apesar de a intervenção exemplificadora inicial orientar o sentido da primeira parte da pergunta, esta poderia ainda levar a entrevistada a tratar a questão da aproximação entre ciência e política numa perspectiva diferente da pretendida pelo entrevistador. Com a paráfrase subsequente, o entrevistador insiste em restringi-la ao sentido de seu interesse, sinalizando à entrevistada como deseja que ela compreenda a pergunta e a ela responda. O movimento parafrástico apontado revela, portanto, a dinâmica geradora de sentidos na construção do enunciado, que busca assegurar à entrevistada a proposta de compreensão do entrevistador. E, pelos termos da resposta, ele teve êxito em seu propósito.

[RP₂]

MZ: É, eu não tenho dúvida que está diminuindo essa distância. A tal ponto que a liberação das pesquisas com células-tronco embrionárias foi um assunto muito importante na campanha presidencial dos Estados Unidos. Então eu acho que existe hoje um envolvimento político muito grande.

PM: Isso é bom para a ciência?

MZ: Eu acho que é bom, no sentido que os cientistas sejam ouvidos e **que os políticos apoiem o avanço da ciência.**

PM: e quem é que embaça esse jogo? quem é que não é a favor do avanço da ciência?

Nesta outra relação parafrástica, o caráter metafórico da matriz [*e quem é que embaça esse jogo?*] é a provável razão que leva o entrevistador a retomá-la numa paráfrase [*quem é que não é a favor do avanço da ciência?*], seja para relembrar o tema em foco na entrevista, seja para assegurar, especialmente ao público telespectador, o seu sentido no contexto da interação. Na verdade, a paráfrase amplia o sentido da pergunta. Nela, além de perguntar por quem “embaça esse jogo” (não é a favor do avanço da ciência), o entrevistador também quer saber “quem é a favor”. A entrevistada, no entanto, limita a sua resposta ao enunciado-matriz da relação parafrástica.

MZ: Eu acho que existem grupos conservadores que não entendem bem o que são os avanços científicos. Sempre houve – você estuda a história da ciência – sempre houve pessoas que eram contra. Eu acho que a ciência sempre é uma inovação e as pessoas têm medo de tudo que é novo. Então existe muita gente que diz: “Bom, não vamos arriscar”. E a lei de precaução diz: é melhor não fazer nada do que arriscar, avançar no campo científico. Mas eu acho que a história da humanidade mostrou isso, que sempre houve pessoas que eram contra os avanços científicos.

[RP₃]

MF: mas esse envolvimento do cientista com a política aqui no Brasil não é muito comum não é? eu acho que essas posições que você costuma adotar assim... com bastante paixão... de ir até Brasília de participar de campanhas para aprovação da Lei de Biossegurança e outras... situações em que você participou não é uma atitude comum do cientista aqui não é? eu acho que você deve ter encontrado dentro da universidade bastante oposição não encontrou?

A primeira pergunta da intervenção de MF [*mas esse envolvimento do cientista com a política, aqui no Brasil, não é muito comum, não é?*] dá continuidade ao tema da aproximação entre política e ciência. Mas, se antes se falou da iniciativa da política em aproximar-se da ciência, agora, na pergunta inicial, focaliza-se a iniciativa da ciência, do cientista, em ir ao encontro da política. O enunciado, de caráter temático, deixa isso explícito: o “envolvimento do cientista com a política”. A paráfrase que segue [*eu acho que essas posições que você costuma adotar assim, com bastante paixão, de ir até Brasília, de participar de campanhas para aprovação da Lei de Biossegurança, e outras situações em que você participou, não é uma atitude comum do cientista aqui, não é?*], claramente figurativizadora, dá sentido concreto à matriz temática, orientando a entrevistada quanto ao rumo de sua resposta.

MZ: Olhe, eu encontrei oposição, mas eu encontrei um apoio enorme da mídia. Eu sempre digo que a mídia foi realmente a grande parceira na briga pelas pesquisas com células-tronco embrionárias. Eu acho que foi uma coisa que começou pequena e cada vez mais tinha mais gente se envolvendo e, para mim, foi uma experiência extremamente positiva. Eu acho que a mídia foi muito importante, tanto por dar espaço para os cientistas falarem, como para mostrar aos parlamentares, na hora da votação, que a maioria da população queria a aprovação dessa lei. Tanto é que a gente acabou com 85% dos deputados votando a favor. O que foi uma vitória, assim, enorme, e que foi destaque internacional. Nos tivemos... na [revista] *Scientific American* dos Estados Unidos, logo em seguida, mostrou a vitória que a gente teve e que foi obtida aqui e não foi na Itália. Eu estive na Itália, quando a gente estava brigando pela Lei de Biossegurança e pelas pesquisas com células-tronco embrionárias, e nós participamos juntos de debates onde tinham cientistas que eram ganhadores de prêmio Nobel, todo mundo se posicionou, todos os cientistas a favor, e não se conseguiu aprovar a lei.

PM: Por que o Vaticano é mais perto da Itália? [Risos]

MZ: Eu acho que – claro por causa do Vaticano – mas eu acho que a mídia, na Itália, não deu o apoio que a mídia nos deu aqui. Eu acho que a mídia estava muito... [sendo interrompida]

[RP4]

PM: Agora... sem querer monopolizar o debate pelo amor de Deus... ontem, você aparece no programa *Fantástico* fazendo o contraponto

de uma notícia que a mídia estava divulgando... justamente não só no Brasil... sobre as experiências de um chinês que oferece alguns avanços surpreendentes ou espantosos nesse campo... na recuperação das pessoas... [quer dizer]... a mídia também não exagera?

Com essa intervenção, PM introduz o novo tópico temático na entrevista. Inicia o enunciado com um exemplo concreto sobre exagero da mídia na divulgação dos avanços científicos [*uma notícia que a mídia estava divulgando, justamente não só no Brasil... sobre as experiências de um chinês que oferece alguns avanços surpreendentes, ou espantosos nesse campo... na recuperação das pessoas*], para, então, num movimento de condensação semântica, apresentar, numa paráfrase tematizadora, o foco temático de sua pergunta [*quer dizer, a mídia também não exagera?*]

MZ: Com certeza. Exagera e eu tenho uma preocupação enorme, porque as pessoas confundem o que é pesquisa e o que é tratamento. Então, esse chinês, quando eu soube que está cobrando 20 mil dólares para tratar uma pessoa – quando, na realidade, a gente sabe que é uma experiência e é absolutamente antiético cobrar-se por experiências, isso é um consenso internacional – e diz que já foram mil pessoas para lá... Se você não faz um contraponto, amanhã todos estão querendo ir para lá. E eu sei o quanto a gente tem essa procura porque, se você espalha uma notícia dessa, no dia seguinte eu recebo centenas de e-mails de pessoas dizendo: “Olha, eu quero ir lá me tratar!”. E a outra coisa é que ele está injetando células de fetos e que a gente não sabe, uma vez injetadas, qual vai ser o destino dessas células. Porque elas podem muito bem virar tumores. Então, o que a gente acha extremamente importante, nessas pesquisas, é que a gente só vai poder injetar essas células no organismo quando a gente souber que a gente domina a diferenciação dessas células no tecido específico. Então, eu vou injetar quando eu souber que esta célula já tem um compromisso de se transformar em músculo, em neurônio, em osso, e não no que ela quer; no que a gente quer e que o corpo está precisando. Então acho que é um risco enorme o que esse chinês está fazendo. Pode ser até que ele esteja na direção certa, mas ele está colocando a carroça na frente dos bois.

[RP₅]

CM: Mayana... isso que eu queria conversar com você... ah:: a gente

teve sorte eu digo a gente a nossa geração de ver o florescimento da genética o nascimento da genômica da terapia celular... mas agora precisa de uma transição da descoberta pra inovação pra beira do leito... o que você acha que falta? **nós não estamos seguindo uma linha muito empírica no Brasil no resto do mundo... não tem muita pesquisa básica que a gente tem que fazer por exemplo... no nosso caso nós temos no Brasil muito poucos centros de pesquisa pré-clínica... pouquíssimos de pesquisa clínica...** aonde ao teu ver nós devemos investir agora para conseguir fazer transitar do laboratório até a beira do leito? que qual seria o esforço necessário e articulado da comunidade científica seguindo um caminho correto ético, técnico?... aonde **nós temos que colocar os esforços** agora?

O entrevistador inicia a sua intervenção contextualizando as perguntas que fará a seguir, quando se voltará ao tema da transição da descoberta e do florescimento teórico da genética, da genômica e da terapia celular para a aplicação desse conhecimento na prática clínica. Para a proposição clara e precisa desse tema, vale-se de um desdobramento parafrástico, em que o enunciado [*pra beira do leito*] especifica o sentido do enunciado matriz [*pra inovação*], dirimindo qualquer dúvida que os interlocutores pudessem ter em relação a este termo.

Definido o tema, segue a primeira pergunta “o que você acha que falta?”. Ainda que clara e bem contextualizada, oferecendo todos os elementos para a resposta, o entrevistador não concede o turno à entrevistada. Segue ele mesmo com a resposta, dizendo o que “falta” [*nós não estamos seguindo uma linha muito empírica no Brasil no resto do mundo... não tem muita pesquisa básica que a gente tem que fazer por exemplo... no nosso caso nós temos no Brasil muito poucos centros de pesquisa pré-clínica... pouquíssimos de pesquisa clínica*]. Com essas informações, o entrevistador propõe à entrevistada o sentido que deve ser dado a sua pergunta inicial [*o que você acha que falta*], orientando-a, dessa forma, sobre a resposta que ele espera. Esse sentido de orientação do interlocutor vem referendado na pergunta subsequente [*aonde ao teu ver nós devemos investir agora para conseguir fazer transitar do laboratório até a beira do leito?*] que é uma paráfrase da anterior. Na sequência, esta úl-

tima pergunta é novamente parafraseada por outra [*qual seria o esforço necessário e articulado da comunidade científica seguindo um caminho correto ético, técnico?*]. Observe-se que as três perguntas investem num mesmo tópico, manifestando-se elas num desdobramento de equivalência semântica: “o que falta” > “onde investir” > “que esforço fazer”. E a intervenção do entrevistador se encerra com uma última pergunta [*aonde nós temos que colocar os esforços agora?*], uma nova paráfrase que ecoa particularmente as duas últimas. Ela é formulada em tom mais baixo e descendente, claramente sinalizando ao entrevistado que é chegado o momento de transição do turno.

MZ: Eu acho que tem que colocar tanto na pesquisa básica quanto na pesquisa pré-clínica, antes de passar para os pacientes, antes de poder injetar... antes de poder oferecer esse tratamento para pacientes. Existem alguns centros de excelência, mas eu acho que a gente ainda precisa aumentar muito o número de pesquisadores que tenham acesso a essa tecnologia. E uma das batalhas que eu venho travando desde que eu assumi a Pró-Reitoria de Pesquisas é a gente conseguir, primeiro, uma lei de incentivo à pesquisa. Então, assim, como nos Estados Unidos, onde a gente pudesse captar mais dinheiro para pesquisa, tanto da iniciativa privada, pessoas físicas e jurídicas, que pudessem ter um incentivo do imposto de renda se dessem dinheiro para a pesquisa... E um segundo grande entrave que a gente tem é a importação. A gente leva um tempão para importar material: fica preso na alfândega, estraga na alfândega... Se a gente quer fazer uma pesquisa competitiva... não pode! Quer dizer, nos Estados Unidos, entre ter uma ideia e colocar em prática, você leva dois dias. Aqui você leva meses. Então, eu acho que isso são dois entraves extremamente importantes.

[RP6]

JF: Mayana... eu queria eu queria continuar na questão da imprensa você falou que a imprensa te ajuda tanto e dentro desse debate e depois que o Markun levantou o negócio do chinô... que:: em dois dias as pessoas voltam a andar... eu queria te perguntar o seguinte o que que você acha ah:: de um uso que se faz ao meu ver... dos avanços da ciência ah:: de uma ideologia parasita sobre esses avanços que fazem com que a sociedade pense que pra tudo tem remédio? então eu vejo, pessoalmente quer dizer como psicanalista e também como psiquiatra vejo... eh... claro que me ponho... contrário a isso e:: e e acho

interessante que na revista *Época* desta semana ter finalmente... ter posto numa CAPA eh chamando a atenção de:: de todos a importância dessa discussão de que não é BEM assim que nem tudo tem remédio ontem mesmo uma colega endocrinologista me ligou dizendo: “o que eu faço? uma paciente chegou aqui disse que tinha visto na na noite anterior um remédio x para emagrecer não era o caso de eu dar para ela eu não dei e ela se levantou e me esmurrou” a endocrinologista era magra e a paciente queria emagrecer portanto era gorda mais pesada né e esmurrou essa:: essa colega e ela me perguntava se eu tinha uma boa solução... eu acho eu gostaria de te ouvir o que você acha desse uso da ciência com um apanágio universal?

Nesta intervenção, o entrevistador volta de início ao papel da imprensa na divulgação científica [eu queria eu queria continuar na questão da imprensa você falou que a imprensa te ajuda tanto e dentro desse debate e depois que o Markun levantou o negócio do chino... que:: em dois dias as pessoas voltam a andar...] referindo-se tanto a palavras anteriores da entrevistada quanto ao exemplo da experiência do cientista chinês. Essa retomada não deixa de ser de natureza parafrásica, com nítida função coesiva na macroestruturação da entrevista. Na sua primeira pergunta a seguir, o entrevistado introduz um novo enfoque, propondo à discussão o equívoco de considerar os avanços da ciência como uma possibilidade de curar todos os males [o que que você acha ah:: de um uso que se faz ao meu ver... dos avanços da ciência ah:: de uma ideologia parasita sobre esses avanços que fazem com que a sociedade pense que pra tudo tem remédio]. Trata-se de um enunciado claramente temático que demanda um desdobramento explicativo, particularmente em razão da expressão “ideologia parasita”. Isso vai ocorrer numa longa paráfrase figurativizadora [e:: e e acho interessante que na revista *Época* desta semana ter finalmente... ter posto numa CAPA eh chamando a atenção de:: de todos a importância dessa discussão de que não é BEM assim que nem tudo tem remédio ontem mesmo uma colega endocrinologista me ligou dizendo: “o que eu faço? uma paciente chegou aqui disse que tinha visto na na noite anterior um remédio x para emagrecer não era o caso de eu dar para

ela eu não dei e ela se levantou e me esmurrou” a endocrinologista era magra e a paciente queria emagrecer portanto era gorda mais pesada né e esmurrou essa:: essa colega e ela me perguntava se eu tinha uma boa solução], em que a percepção do tema do desenvolvimento científico como panaceia se revela em dados concretos representados pela capa da revista *Época* e pela agressão à endocrinologista.

Por fim, o entrevistador termina sua intervenção com nova paráfrase [eu acho eu gostaria de te ouvir o que você acha desse uso da ciência com um apanágio universal?], em que a expansão explicativa e exemplificadora anterior é novamente condensada num enunciado temático, que, além de garantir coesão e coerência ao conjunto da intervenção do entrevistador, exerce, após extensa exposição declarativa, a importante função interativa de perguntar e, assim, encaminhar a transição de turno.

MZ: É, eu acho que temos que tomar muito cuidado para separar o joio do trigo. E é por isso que eu acho que a mídia, se por um lado tem sempre a tendência, toda vez que você faz uma descoberta, de transformar aquilo em remédio... Foi o que aconteceu com o genoma humano. Quando acabou o sequenciamento do genoma humano, já se dizia: “Olha, isso vai curar todas as doenças!”, quando a gente sabia que não é bem isso. Quer dizer, é um começo do começo o sequenciamento do genoma humano. Então, eu acho que é extremamente importante os cientistas poderem estar falando também. Os cientistas que estão no laboratório, que estão com a mão na massa e sabendo que a realidade não é exatamente que qualquer descoberta vai ser uma panaceia para todas as doenças, serão ouvidos. Eu acabei de ler agora uma revisão muito importante sobre célula-tronco onde eles acabavam dizendo: “Os cientistas precisam falar”. E eu não sei quantos cientistas têm vontade de falar, às vezes dá trabalho, você ter que parar alguma coisa para falar. Mas eu acho extremamente importante exatamente para mostrar que a pesquisa é extremamente importante, mas, entre pesquisa e remédio, tem um longo caminho.

[RP7]

RG: Professora... [risos] até que ponto essa imagem de panaceia que que a genômica e essa pesquisa adquiriu eh:: isto não foi induzido um pouco por conta dos cientistas que estavam trabalhando nisso

eh:: já desde o final da década passada na época do anúncio do sequenciamento do genoma humano e **não só pela mídia?** A mídia não pode ter seguido... talvez alguns cientistas que estavam já... talvez tentando puxar... eh:: o peixe para o lado deles?

[RP8]

MP: Pegando desculpa um pouco antes de você responder Mayana carona... eh:: não faz também um pouco parte do do trabalho do cientista ou de alguns cientistas quer dizer eles acenaram muitas vezes como uma possibilidade de cura ou um avanço acenando que ele está mais perto do que ele na realidade está? [Quer dizer] não faz um pouco parte do jogo da ciência em você pra você conseguir VERbas pra você continuar sua pesquisa pra você conseguir uma posição de destaque? e aí as pessoas ficam às vezes sem saber aquilo que você disse um pouco antes... o quão longe hoje você tá de um tratamento (do) que é tratamento e (do) que é pesquisa... não faz um pouco PARTE e: enfim da própria lógica da ciência?

À resposta da entrevistada seguem intervenções de dois entrevistadores (RG e MP), o segundo, como ele mesmo diz, pegando “carona” com o primeiro. RG, fazendo referência à “panaceia” mencionada pela entrevistada, dá continuidade a esse tema atenuando um pouco a culpa da mídia e perguntando se os cientistas não têm também responsabilidade nessa difusão da ciência como remédio para todos os males [*até que ponto essa imagem de panaceia que que a genômica e essa pesquisa adquiriu eh:: isto não foi induzido um pouco por conta dos cientistas que estavam trabalhando nisso eh:: já desde o final da década passada na época do anúncio do sequenciamento do genoma humano e não só pela mídia?*]. E termina a intervenção fazendo uma paráfrase desse enunciado [*A mídia não pode ter seguido... talvez alguns cientistas que estavam já... talvez tentando puxar... eh:: o peixe para o lado deles?*], numa formulação mais simplificada e até informal, ao valer-se de um ditado popular.

MP, na sequência imediata, dá continuidade ao tema. Pergunta se não são os próprios cientistas que acenam prematuramente para “uma possibilidade de cura” da ciência [*não faz também um pouco parte do*

do trabalho do cientista ou de alguns cientistas quer dizer eles acenando que muitas vezes como uma possibilidade de cura ou um avanço acenando que ele está mais perto do que ele na realidade está?). Não cede, porém, o turno à entrevistada, continuando com nova pergunta [*Quer dizer não faz um pouco parte do jogo da ciência em você pra você conseguir VERbas pra você continuar sua pesQUIsa pra você conseguir uma posição de destaque?*] que é uma paráfrase da anterior. Nela alguns sentidos mais específicos são tematizados (quando retoma “trabalho do cientista ou de alguns cientistas” por “jogo da ciência”) e outros mais genéricos, são figurativizados (quando menciona razões do jogo da ciência, como “conseguir verbas”, “continuar sua pesquisa”, “conseguir uma posição de destaque”). Haveria, neste momento, todas as condições para a transição de turno, mas por ter dado continuidade à sua fala, fazendo um comentário paralelo sobre a desorientação que o aceno prematuro das possibilidades da ciência pode causar entre a população, o entrevistador se vê obrigado, em nova paráfrase [*não faz um pouco PARte e:: enfim da própria lógica da ciência?*] a retomar o tópico e reintroduzir o mecanismo de transição de turno, que é a pergunta.

MZ: É. Eu acho que um pouco a gente quer dourar a pílula. Mas, entre dizer: “Olha, eu descobri tal coisa e isso, no futuro, pode ser um tratamento”, é diferente de você dizer: “Olha, a partir daí eu já tenho um tratamento”. Então, existe uma distância. Mas eu acho que você dizer: “Eu sequenciei um gene” não é notícia para a imprensa. Agora, você dizer: “O sequenciamento deste gene pode levar a um tratamento para tal doença”, isso é notícia. Então, existe um pouco, eu acho, um exagero dos dois lados, talvez.

[**RP9**]

MF: existe muita expectativa também da d/ da pessoa do público da do doente né? só pelo fato de eu vir aqui já tinham pessoas com quem eu falei ah “eu vou lá no *Roda Viva* falar com a Mayana Zatz”... já me falaram assim “ah então pergunta para ela sobre a doença tal qual é...”

(então) existe uma expectativa muito grande em relação a isso...

[

PM: nós temos... recebemos... dezenas... de e-mails aqui absolutamente específicos e eu não vou fazer nenhuma das perguntas porque são casos

absolutamente isolados que interessa àquela pessoa em particular e eu imagino que para ela não tem nada mais importante no mundo... se eu estivesse talvez na mesma situação também pensasse igual.

A entrevistadora MF dá continuidade ao tema da expectativa da população em relação aos avanços da ciência. Na primeira pergunta [*existe muita expectativa também da dl/ da pessoa do público da do doente né?*], ela apresenta um enunciado temático, no qual o tema da expectativa é apresentado. Na sequência, uma paráfrase figurativizadora [*só pelo fato de eu vir aqui já tinham pessoas com quem eu falei ah “eu vou lá no Roda Viva falar com a Mayana Zatz”... já me falaram assim “ah então pergunta para ela sobre a doença tal qual é...”*] traz elementos concretos que atestam essa expectativa. Por fim, conclui-se a realce com um movimento de condensação semântica, por meio de nova paráfrase tematizadora cuja função principal parecer ser a de encaminhar a transição de turno para a resposta da entrevistada.

MZ: É. Eu recebo milhares de e-mails todo mês, de pessoas com problemas específicos.

[**RP10**]

CM: Mayana... ah:: eu acho que a gente tem que fazer alguma coisa porque... depois de todo... esse avanço incrível da ciência nos últimos trinta anos por outro lado a percepção pública do que a gente faz às vezes é:: muito complicada talvez a esCOLa tenha falhado talvez... o ensino de CIÊNCias tenha falhado não é? nós temos uma visão... muito mh:: complicada sobre transGÊnicos por exemplo... sobre biosseguRANça... não é?... a mídia tem:: feito um papel bom no Brasil mas eu acho que... a nossa sociedade é e não é tecnológica você está agora na Pró-Reitoria de Pesquisas da USP nós somos todos... seus [[riso]]... fás... na universidade... como é que a universidade tem que se... p/ portar agora? eu acho que o ensino de ciências tem que ser reformulado as pessoas realmente vivem numa época tecnológica mas de ignorância científica como que isso esse *gap* vai ser coberto?

CM inicia a sua intervenção, propondo o tema de sua fala por meio de um enunciado temático [*a percepção pública do que a gente faz*

às vezes é:: muito complicada]. Esse enunciado é, depois da intercalação de um comentário que conjectura sobre as causas dessa percepção complicada, é seguido de uma paráfrase figurativizadora [*nós temos uma visão... muito mh:: complicada sobre transGÊnicos por exemplo... sobre biosseguRANça... não é?*], que relaciona campos em que essa percepção complicada se observa. No enunciado subsequente [*eu acho que... a nossa sociedade é e não é tecnológica*], verifica-se novo movimento parafrástico de condensação, em que o fato de a sociedade ser e não ser tecnológica traduz o tema de sua relação complicada com a ciência. Por fim, depois de um comentário elogioso e, quiçá, de cobrança à entrevistada, o entrevistador resume toda a sua intervenção em um último enunciado parafrástico [*as pessoas realmente vivem numa época tecnológica mas de ignorância científica*], fechando a intervenção com uma pergunta final [*como que isso esse gap vai ser coberto?*], que, surpreendentemente, não parafraseia o desdobramento anterior do enunciado, mas nele introduz um viés novo, na medida em que propõe à entrevistada falar na resposta sobre o modo de ultrapassar o vão entre conhecimento tecnológico e ignorância científica.

MZ: Olha, eu acho que o ensino de ciências tem que ser melhorado com certeza, e parece que é um problema internacional, não é só aqui no Brasil. A gente traduzir essa linguagem científica para uma linguagem compreensível não é fácil. Mas eu acho que é um esforço que a gente tem que fazer. Uma das ideias que nós tivemos foi de abrir os laboratórios da universidade para os alunos do secundário. E não só para os alunos de colégios estaduais, que não têm acesso a um ensino de qualidade, como também a gente vai receber também os professores. Então, cada laboratório vai receber um professor de escolas públicas, para eles realmente verem como é que é a ciência, colocar a mão na massa para ver como é que você faz uma hipótese científica, como é que você desenvolve um projeto, como é que você se questiona, como é que você vê se você está no caminho certo ou tem que mudar de rumo, não é? Eu acho que isso vai ser extremamente importante. Eu não tenho nenhuma ilusão que isso vai resolver o problema de ciência no país, mas a gente quer ser uma gotinha no oceano e que outros copiem, no Brasil todo, esse mesmo modelo. Eu

acho que isso pode ajudar no sentido de essas pessoas, que forem para os laboratórios, serem polos multiplicadores, voltarem para as suas escolas e contarem o que eles viram.

4.2. Balanço da análise

Foi objetivo deste estudo mostrar o parafraseamento como fator de emergência de sentidos, na construção da compreensão de enunciados-pergunta em entrevistas televisivas. Entendemos o enunciado-pergunta como o objeto de compreensão construído pelo destinador de tal forma que o destinatário interprete esse enunciado e a ele responda em sintonia com os propósitos comunicativos do destinador na interação. Como, no aqui e agora da interação face a face, o destinatário acompanha a evolução do processo gerador de sentidos que essa construção implica, uma vez concluída a construção da proposta de compreensão do destinador, encerra-se o percurso de construção da compreensão dessa proposta por parte do destinatário. Enunciação e compreensão são, por isso, processos concomitantes. E a resposta decorrente dessa compreensão constituirá com a pergunta uma única unidade discursiva da entrevista, como sendo duas faces de uma mesma moeda. É nessa perspectiva que focalizamos o parafraseamento como instância geradora de sentidos, na medida em que ele institui, na gênese do discurso, uma tensão entre a necessidade de manter a identidade do dito e, ao mesmo tempo, de estabelecer a diferença. O ato de parafrasear implica gerar a diferença, o deslocamento de sentido, mantendo-se, ao mesmo tempo, uma relação de equivalência semântica com o enunciado parafraseado.

A análise revelou algumas tendências na geração de sentidos por meio do parafraseamento, no âmbito da construção das perguntas. A que mais nos chamou a atenção já se manifesta na RPI. O entrevistador parte de uma matriz analítica, com dados concretos e exemplificadores, para uma condensação temática na paráfrase. O resultado, portanto, desse movimento semântico é uma *paráfrase tematizadora*, na

medida em que elementos concretos de ordem analítica ou de exemplificação, que dissemos serem de caráter *figurativo*, são condensados num enunciado que os reúne numa categoria temática. Por meio dessa tematização os elementos concretos inicialmente apresentados vão encontrar na paráfrase sua razão de ser na composição da pergunta, além de atribuírem a esta precisão de sentido, que certamente produz para o entrevistado um efeito de delimitação da amplitude da resposta. Esse processo de abrir um enunciado com informações concretas, como dados históricos, acontecimentos, para, então, justificá-los tematicamente, é uma prática recorrente na construção de textos. Garcia (1972, p. 192) quando fala dos modos de iniciar o parágrafo, refere-se, a esse propósito, à “alusão histórica”:

Recurso que desperta sempre a curiosidade do leitor é o da alusão a fatos históricos, lendas, tradições, credices, anedotas ou a acontecimentos de que o autor tenha sido participante ou testemunha. É artifício empregado por oradores – principalmente no exórdio – e por cronistas, que, com frequência, aproveitam incidentes do cotidiano como assunto não apenas de um parágrafo, mas até de toda a crônica.

Em relação a essa primeira pergunta cabe ainda destacar o fato de o entrevistador não concluir o seu enunciado interrogativo com a paráfrase tematizadora. Ele continua com o turno fazendo nova pergunta, em que volta a expandir o enunciado temático anterior em paráfrase figurativizadora, retomando elementos concretos da exemplificação inicial. Verifica-se, então, no conjunto da pergunta, um movimento parafrástico de construção do sentido que vai da expansão figurativa à condensação temática e dessa para a expansão novamente. Na perspectiva do analista, não há aparentemente razão, ao menos do ponto de vista da completude semântica do enunciado, para essa última reiteração parafrástica. Pode-se então pensar em atribuir a ela, por um lado, uma função basicamente interativa, na medida em que o entrevistador, depois de longo turno, define, por meio dela, o “lugar de relevância de transição” de turno, criando até, pela figurativação, um efeito de

aproximação com a entrevistada. Por outro, não dá para desconsiderar que acompanha esse movimento de transferência de turno um investimento de ratificação do sentido que deve ser atribuído à pergunta e, assim, de circunscrição do âmbito da resposta esperada.

Na **RP2**, constata-se, na paráfrase, um trabalho de “tradução” metafórica, provavelmente visando a assegurar a compreensão da metáfora para o público telespectador.

Na **RP3**, verifica-se movimentação parafrástica similar à da **RP1**. O entrevistador parte de uma pergunta temática, que sintetiza a discussão anterior da entrevista sobre o tema do envolvimento do cientista com a política. Na sequência, reformula sua pergunta em outra por meio de uma paráfrase figurativizadora, na qual apresenta ações concretas exemplificadoras do tema anteriormente anunciado. Nesta relação a paráfrase assume uma função específica, pois, por meio dela, define uma nova perspectiva da relação entre política e ciência. Se antes se falava da iniciativa da política em aproximar-se da ciência, agora, nesta pergunta, o interesse é saber algo sobre a iniciativa do cientista nessa relação.

Na **RP4**, observa-se o movimento semântico em sentido contrário: de uma matriz expandida, com informações concretas e específicas – de caráter figurativo, portanto – o entrevistador evolui para uma paráfrase condensada, de natureza temática.

Na **RP5**, a primeira pergunta envolve um processo definatório. O termo teórico, abstrato [*inovação*] é traduzido concretamente [*na beira do leito*], para dizer que por inovação se entende a aplicação dos resultados científicos na cura do doente. Em termos semânticos verifica-se aqui o mesmo movimento da tematização para a figurativização. A essa definição segue então a pergunta “o que você acha que falta?” (para fazer essa transição da inovação para a beira do leito). E, antes de ceder o turno, o entrevistador detalha a sua pergunta em três outras. As duas primeiras explicitam o que deve ser considerado pelo entrevistado ao

responder à pergunta sobre “o que falta”: “onde investir” e “que esforço fazer”. Portanto, mais uma vez o enunciado-pergunta se constrói na movimentação parafrástica do geral para o específico. A intervenção termina com uma última pergunta que ecoa parafrasticamente as duas anteriores, claramente sinalizando ao entrevistado que é chegado o momento de transição do turno.

A relação **RP6** talvez apresente a estrutura parafrástica mais complexa de todas as que analisamos. Partindo de um exemplo dado anteriormente na entrevista, em que se aponta para um horizonte de expectativas falsas em relação aos avanços científicos na genética, o entrevistador faz a sua primeira pergunta, parafraseando esse enunciado inicial num tópico temático, que ele vai denominar de “a ideologia parasita”, que considera a evolução científica como uma panaceia para todos os males. Na sequência, esse enunciado temático se abre para uma paráfrase figurativizadora longa, em que dois fatos concretos exemplificam e, portanto, explicam o sentido de “ideologia parasita”. E, concluindo sua intervenção, em nova paráfrase tematizadora, finalmente se dirige a entrevistada em forma de uma pergunta. Esse último enunciado assume então duas funções evidentes: por um lado ele atende à necessidade de retornar ao foco da intervenção, depois de uma longa e detalhada expansão exemplificadora; e, por outro, ele se impõe para delegar a voz à entrevistada.

Na **RP7**, o entrevistador inicialmente pergunta se não é só da mídia, mas também dos cientistas a culpa pela difusão do avanço científico como “panaceia. Em seguida faz uma paráfrase desse enunciado numa formulação sintaticamente mais condensada, mas com um grau de equivalência semântica grande com a matriz. Verifica-se entre os dois enunciados uma peculiaridade de construção sintática, que se manifesta no ordenamento invertido dos dois núcleos nominais centrais de cada enunciado: a matriz diz que os cientistas são também responsáveis pela difusão da ciência como panaceia e não somente

a mídia; e a paráfrase, que a mídia só divulga os fatos por interesse dos cientistas. A paráfrase assume então um claro sentido de ênfase e, ao mesmo tempo, exerce o papel de mecanismo de transferência de turno.

Na **RP8**, repete-se, ao menos no começo, a estrutura anterior. Inicialmente o entrevistador pergunta se não é do “trabalho do cientista ou de alguns cientistas” acenar com as possibilidades de cura dos avanços científicos e, na sequência retorna a perguntar se não é do “jogo da ciência” esse aceno, acrescentando razões para que ele aconteça, como “conseguir verbas” e alçar a “posições de destaque”. Como se vê, há na paráfrase um movimento semântico de generalização, quando retoma “cientista” e “alguns cientistas” por “ciência”, e, ao mesmo tempo, de especificação quando relaciona razões da iniciativa dos cientistas. Mais uma vez, como já comentamos acima, na visão do analista, o enunciado teria seu *optimal design* para ser compreendido e, de acordo com essa compreensão, respondido. No entanto, depois de um breve comentário paralelo, o entrevistador volta a fazer uma pergunta final, em que, de forma resumida, parafraseia as duas perguntas anteriores em que fica evidente a função tematizadora, na medida em que repõe o foco de sua intervenção. Além disso, é relevante também a função interativa dessa paráfrase, já que, em formulação interrogativa, institui o mecanismo de transferência de turno.

Na **RP9**, a estrutura da intervenção do entrevistador é idêntica às que já apresentamos. Um enunciado temático inicial, que focaliza a expectativa do “público” em relação aos avanços científicos, se abre para um desdobramento parafrástico figurativizador, que relata essa expectativa num evento concreto vivido pelo entrevistador, e se fecha em nova paráfrase, lembrando o foco temático em questão. Destaque-se mais uma vez a função interativa dessa paráfrase, considerando seu papel na delegação do turno.

Na **RP10**, o entrevistador apresenta como tema de sua intervenção a visão “complicada” que as pessoas têm da ciência. Desdobra, a seguir, o enunciado numa paráfrase figurativizadora, exemplificando a “complicação” com dois campos em que ela se manifesta, que são os transgênicos e a biossegurança. Na sequência, por meio de uma paráfrase tematizadora, ele volta ao foco temático reelaborando a ideia de “complicação”, ao dizer que “a sociedade é e não é tecnológica”. Por fim, conclui o desdobramento parafrástico reiterando a ideia de “complicação” ao afirmar que “as pessoas vivem numa época tecnológica, mas de ignorância científica”. Só então faz a sua pergunta definitiva, que, diferente das outras, não faz uma paráfrase dos enunciados anteriores, mas introduz uma perspectiva nova em relação ao tema que vinha se desenvolvendo: como ultrapassar essa distância entre viver num mundo tecnológico, mas privado do saber científico.

5. Considerações finais

Fica evidente, na construção dos sentidos e da compreensão dos enunciados-pergunta dos entrevistadores, o predomínio absoluto de uma dinâmica parafrástica, caracterizada por uma verdadeira pulsação semântica, em que ora o entrevistador abre sua intervenção com um enunciado figurativo expandido, que, na sequência, é condensado em paráfrase tematizadora, e que, não raro, na mesma intervenção, volta a se expandir em paráfrase figurativizadora; ora a intervenção inicia com um tópico tematizador que, na sequência se expande em um procedimento parafrástico de natureza figurativa.

Chama ainda atenção que paráfrases que fecham as intervenções, em geral de condensação temática, além de terem função coesiva de apontarem para o foco temático da pergunta, têm nítida função interativa, uma vez que, por meio delas, o entrevistador faz a transição de

turno para a entrevistada, exercendo a sua função na entrevista, que é perguntar.

E ainda, considerando o modelo de entrevista do *Roda Viva*, na delegação de voz de um entrevistador para outro, este último costuma abrir sua intervenção com uma breve paráfrase de algum tópico já abordado anteriormente. Trata-se de um procedimento que, além de função coesiva na macroestrutura da entrevista, tem papel evidente na introdução e definição do tópico temático na intervenção do entrevistador.

Por fim, acreditamos ter explicitado, com essa análise, que o principal motor na gênese dos sentidos e na construção da compreensão nas intervenções dos entrevistadores na entrevista é o parafraseamento, que institui, nesse processo, uma dinâmica que, predominantemente, movimenta os sentidos, ora de uma condensação temática para uma expansão figurativa, ora em sentido contrário. É por meio dessa pulsação semântica que o entrevistador assegura a seu interlocutor a compreensão de seu enunciado e lhe aponta a direção da resposta que espera.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTOS, Gerd. *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*: Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Max Niemeyer, 1982.

BREMER, Katharina. *Verständigungsarbeit*: Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

José Gaston Hilgert. O parafraseamento em entrevistas: geração de sentidos...

CLARK, Herbert H.. *Arenas of language use*. Chicago: The University of Chicago Press & Center for the Study of Language and Information, 1992.

_____. *Using language*. Cambridge: University Press, 1996a.

_____. Communities, commonalities, and communication. In: GUMPERZ, John J. e LEVINSON, Stephen C. *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: University Press, 1996b, p. 325-353.

DEPPERMAN, Arnulf. Verstehen im Gespräch. In: KÄMPER, Heidrun & EICHINGER, Ludwig M. *Sprache, Kognition, Kultur*. Berlin/New York: Waler de Gruyter, 2008, p. 225-261.

DEPPERMAN, Arnulf; SCHMITT, Reinhold. Verstehensdokumentation: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache 3/08, 2008, p. 220-245.

FIEHLER, Reinhard. Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Einführung in die Thematik. In: FIEHLER, Reinhard. *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 2002, p. 7-15. <http://www.verlagsgespraechsforschung.de>

FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 161-185.

_____. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FUCHS, Catherine. *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys, 1994.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1972.

GÜLICH, Elisabeth. Pour une Ethnomethodology linguistique: description de sequences conversationnelles explicatives. In: Dausendschön-Gay, Ulrich. *Linguistische Interaktionsanalysen: Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*. Tübingen: Niemeyer, 1991, p. 325-364.

GÜLICH, Elisabeth KOTSCHI, Thomas (1985). Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus

mündlicher Kommunikation. In: MOTSCH, Wolfgang (Hrsg.). *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin: Akademie-Verlag (Studia grammatica 25).

_____. Les actes de reformulation dans une interaction de consultation. In: BANGE, Pierre (org.). *L'analyse des interactions verbales*. Bern: Lang, 1987, p. 8-74.

HILGERT, José Gaston. Parafraseamento. In: JUBRAN, C. S. *A construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 257-278.

MARTINOT, Claire e ROMERO, Clara. La reformulation: acquisition et diversité des discours. *Cahiers de Praxématique*, 2009, 52, p. 7-18.

PARRET, Herman. *Enuniação e pragmática*. Campinas (SP): UNICAMP, 1998.

PEIXIN, Xian. Die ethnographische Gesprächsanalyse als Methode zur Beschreibung des fremdsprachlichen Diskurserwerbs im interkulturellen Kontext am Beispiel der Verständigungsarbeit. *Literaturstrasse*, 2008, 17, p. 369-398.

O SENTIDO NÃO LITERAL DE PALAVRAS NUMA CONVERSAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO

Hudinilson Urbano

Considerações iniciais

Qualquer tema, sobretudo dentro de um enfoque científico, oferece inúmeras possibilidades de abordagens, quando se deseja esmiuçá-lo. A comunicação e a linguagem são desses temas. Trata-se de um objeto riquíssimo e multifacetado, cujo número de facetas é inesgotável. Basta observar e se dar conta da quantidade de estudos que diariamente sobre eles entram em circulação. São facetas de toda ordem, seja formal, gramatical, metodológica, semântica etc.

No rico campo semântico, está o sentido das palavras, sobretudo lexicais, para intrigar as mentes abertas e ansiosas. Na realidade, entre tantas sugestões e opções de abordagens linguísticas, o aspecto semântico é um dos mais sedutores, provocadores, vivos, vibrantes e complexos. Com efeito, a linguagem, patrimônio vivo, graças ao qual seus usuários interagem, tem seu maior rendimento comunicativo, quando transporta sentidos, os quais simbolizam intelectiva e emocionalmente seu mundo biossocial. Graças a essa propriedade de significação, ora estática ou mais estática, ora dinâmica ou mais dinâmica (sentidos fluídos), porém compreensíveis em contexto, a linguagem permite, favorece e desperta a interação e convivência plenas dos seus

usuários. Nesses termos, a significação é a pedra de toque ou pedra angular, graças à qual a linguagem funciona e os indivíduos funcionam interacionalmente.

O falante nem sempre se dá conta de quanto e como se joga no jogo semântico e o que e quanto isso rende.

Nessa linha das firulas dos sentidos convergentes pacíficos e/ou divergentes e intrigantes, selecionamos o campo dos sentidos considerados não literais, em confronto e paralelo com os sentidos literais, com os quais, vamos tentar senão resolver ao menos analisar possíveis conflitos semânticos, tomando deles primeiro conhecimento e, depois, tirando partido desses fenômenos que nos parecem muito pouco ou nada estudados nesse nível.

Para ponto de partida, entendemos que, dada uma palavra, sua descrição de sentido, se abre teoricamente com o que seria(m) o(s) sentido(s) litera(is), por hora considerado(s) o(s) sentido(s) primeiro(s), original(is), primitivo(s), donde parte(m) teoricamente, o(s) chamado(s) sentido(s) não literal(is) ou figurado(s).

Por outras palavras, ainda preliminarmente, pensamos, na impossibilidade de fechar a questão conceitual, deixando-a mais ou menos aberta. Assim, os sentidos literais são observados em contraponto aos sentidos não literais e vice-versa. Isso, entretanto, não implica necessariamente a ideia de oposição, mas compreendem, de um lado, os traços básicos e de outro os virtuais possíveis, ora em fenômenos mais ou menos discretos.

Os básicos são centrados teoricamente num núcleo, que, em tese, deveriam primeiramente ser processados e interpretados. Os virtuais seriam paralelos, extensivos e/ou expandidos em relação ao núcleo e só depois, entendem muitos, – embora, sem evidência cabal –, poderiam ser acessados e compreendidos. Para nós, parece que frequentemente tudo se passa sobre uma linha, geralmente contínua, de matizes e usos semânticos mais ou menos definidos, ou indefinidos, em que

deslizam esses fenômenos e os seus próprios conceitos. Na realidade, não possuem uma definição consensual e teoricamente unificada, que parece sem solução, tendo que ser muitas vezes revisitada a noção de sentido literal versus não literal. Na verdade, a tese do processamento em paralelo, isto é, os sentidos básicos e virtuais serem processados simultaneamente sem uma precedência, parece a mais aceita e, portanto, adotaremos essa linha de entendimento ao longo deste capítulo.

Objetivos

Considerando o amplo leque matizado de sentidos que as palavras lexicais revelam, sobretudo no âmbito de um texto conversacional, o presente ensaio procura constatar, por amostragem, sob um enfoque e teor polissêmico específicos, algumas explorações de sentidos literais e não literais (figurados de modo geral), aparentemente opostos, a partir do polo do sentido figurado, feita pelos Locutores 1 e 2 numa conversação informal, embora induzida, do Projeto NURC/SP. (Inq. 343), sob a hipótese de uso espontâneo e descontraído.

Serão levantadas ocorrências sugeridas pela nossa experiência e intuição de falantes, pesquisador e dicionarista, bem como serão feitas análises individuais a partir das ocorrências documentadas no *corpus*, conduzidas e avaliadas graças a estatísticas pertinentes, a fim de conduzirem a algumas conclusões e sugestões de pesquisa e de aplicação no ensino, em sala de aula.

Dúvidas, críticas e observações sobre a questão de sistematização dos verbetes nos dicionários referenciais devem merecer igualmente reflexões que as análises como um todo sugerirem.

O levantamento de ocorrências num *corpus* conversacional concreto tende a permitir análises mais ricas, numerosas e profundas, favorecendo reflexões perspicazes e esmiuçadas sobre os traços semânticos considerados básicos e virtuais de cada verbete.

Conceituação

Não só faltam estudos mais profundos e definitivos envolvendo as noções conceituais sobre os chamados sentidos literais e não literais, como também a questão parece longe de conseguir consenso, apesar da compreensão intuitiva parcial que o fenômeno parece fornecer. Já em 2002 Mira Ariel entendia que “as noções de sentidos literais e figurados estavam em crise aguda” (*apud* Marcuschi, 2007, p. 81)

Por ora, alinhamos, lado a lado, vários rótulos, pretensamente precisos que, no geral, pintam um vasto panorama da questão, com vistas a uma linha conceitual: **sentido literal**, linguístico, primitivo, próprio, básico, explícito, primário, normal, original, primordial, real, neutro, não derivado, não figurado, próximo ao etimológico, denotativo, que remete a um objeto do mundo extralinguístico etc.; **sentido não literal**, não próprio, não original, contextual, derivado, não real, figurado, implícito, conotativo, a significação sugere ou evoca, por associação, metáfora ou metonímia, outras ideias de ordem abstrata, de natureza afetiva, ou emocional etc. Essas e outras noções ou denominações, umas muito frequentes, outras menos, postas à prova, não resistem, porém, a uma análise mais profunda, normalmente, a contento, mas, em conjunto, podem delinear e sugerir os contornos da questão.

Os grandes dicionários como de Houaiss, Aurélio, Academia Brasileira de Letras e outros considerados mais completos e mais profundos, frequentemente também não “fecham” consensualmente os verbetes, ora com reduzidas classificações não literais (as literais na maioria são listadas, mas não são classificadas nem devidamente ordenadas), nem sempre convincentes, ora misturadas as classificações de “sentido” com as classificações de “níveis de uso”, como “*figurado, por extensão, formal, informal, coloquial, popular, brasileirismo, pejorativo, gíria, grosseiro, chulo...* etc.” em paralelo com a indicação

de sentidos, seja na descrição, seja na exemplificação, como a análise do *corpus* vai revelar.

Na sequência, abrimos parênteses, inserindo trechos de Mattoso Câmara Jr. (1959, p. 134-139), sobre a semântica descritiva, de *Princípios de Linguística Geral*, que nos parecem pertinentes e úteis:

A linguística, na semântica descritiva, não cabe, entretanto, focalizar [certos problemas de caráter filosófico]. Ela se propõe a depreender o sistema de significações objetivas da língua pelo cotejo e ordenação dos seus semantemas.

A tarefa, que está apenas esboçada [isso em 1959], é das mais árduas, em virtude de várias circunstâncias.

Registre-se, antes de tudo, a possibilidade da “transferência” ou “transporte”, ou em termos gregos, a METÁFORA em sentido lato (gr. *metáphorá*), por meio da qual um semantema, num dado discurso e dado contexto, sai do seu âmbito de significação para outro. Não desaparece a significação primária, ou própria, que fica como um pano de fundo, sobre o qual se destaca por contraste a nova e transitória significação. [...]

E mesmo dentro da linguagem não figurada, isto é, sem sair da significação própria do semantema, há que levar em conta – 1) a DENOTAÇÃO, que é a significação linguística com o seu valor representativo, e 2) a CONOTAÇÃO, que envolve o semantema de um halo de emoção, atração ou repugnância, e chega a estabelecer diferenças entre termos representativamente equivalentes. Assim, em português *casa* e *lar* – ou em ing. *house* e *home* – a primeira palavra “é um termo neutro”, “sem tonalidade emocional”, mas a segunda “tem ao contrário, uma alta carga emocional; além de representar o objeto, expressa certo apego feliz do falante em relação a ele e apela para o ouvinte no sentido de participar desse apego” (GARVIN, 501, 7)

Dentro da denotação propriamente dita, porém, já fora da estilística, é que está a maior dificuldade para um estudo rigoroso da significação linguística. [...]

[...] a oposição funcional corrige o que há de fluido na oposição estrutural. É isto que nos permite, por exemplo, usar um mesma palavra *andar* em – 1) “ele anda a largos passos”, 2) “ele anda de carro” 3) “ele anda doente”; pois as significações de – 1) *passos*, 2) *carro*, 3) *doente* - dão uma determinação bem delimitada a *anda* em cada uma dessas frases.

Podemos dizer que a significação de um semantema abrange um contínuo significativo e não é uma significação pontual. Há uma

significação básica e inerente ao segmento fônico, independente dos contextos em que pode aparecer; mas é uma significação fluida e cambiante, que assume vários “modos” de ser. Pode-se compará-la a um pano furta cor, do qual cada tonalidade precisa depende da posição em que nos colocamos em relação a ele, [...].

Para refletir, preliminar e concretamente, porém, sobre o quanto é aberta, incerta, imprecisa, indefinida, frequentemente vaga e sem consenso a questão, selecionamos, embora não pertencente ao *corpus*, para reflexão inicial, a descrição e exposição dos sentidos literais e não literais, da palavra **coração**. Tomamos os verbetes descritivos integrais de HOUAISS (HOU), Academia Brasileira de Letras (ABL) e AURÉLIO (AUR) **2009, 1999 e 1975**, respectivamente, em cotejo com o verbete simplificado elaborado por nós na sequência deles:

HOU: 1. ANAT. órgão muscular oco, que recebe o sangue das veias e o impulsiona para as artérias. 2. p. ext.: peito (Levar a mão ao peito); 3. objeto ou desenho com o formato desse órgão; 4. fig. símbolo do amor; 5. fig. a parte mais central e mais profunda de algo: âmago (no coração da floresta); 6. fig. a parte mais íntima de um ser (as razões do coração escapam à lógica); 7. (ABL classifica como fig.): generosidade; piedade (Ele tem bom coração).

Há, como vemos, três sentidos literais, mais três figurados, mais um sem classificação; ao todo sete.

ABL: (Anat) Órgão muscular; situado na cavidade torácica, que é o motor do bombeamento do sangue para se fazer a circulação. 2. Parte anterior do peito onde se sente pulsar esse órgão; 3. Qualquer objeto ou estampa que tenha a forma de um coração; 4. **fig.** Sede suposta da sensibilidade moral, das paixões e sentimentos; 5. **fig.** Conjunto das faculdades afetivas; 6. **fig.** Caráter; índole (ser bom de coração; ser mau de coração) 7. **fig.** (sem classificação por HOU): Generosidade (Ele tem bom coração); 8. **fig.** O ponto central e importante de um lugar: (o coração da floresta).

São, portanto, três sentidos literais, coincidentes com HOU, mais cinco figurados, alguns coincidentes, inclusive exemplo, ao ABL; ao todo oito.

AUR (1999, 2009): 1. Anat. órgão muscular situado na cavidade torácica, que, nos vertebrados superiores, é constituído de duas aurículas e dois ventrículos, e que recebe o sangue e o bombeia por meio dos movimentos de diástole e de sístole [Nos répteis o coração tem três cavidades e nos peixes duas] 2. Zool. Todo segmento que por suas contrações movimenta o sangue ou outro líquido através do corpo dos animais. 3. P. ext. a parte anterior do corpo humano onde se convencionou estar o coração; o tórax, o peito (Apertou o filho ao coração). 4. **fig.** a parte mais interna, ou a mais central ou mais importante de um lugar, de uma região, (Para vencer a guerra era preciso alcançar o coração do país); 5 p. ext. URB (v. centro (6)); 6. O coração humano considerado como a sede dos sentimentos, das emoções, da consciência (Sua bondade tocou-me o coração); 7 A natureza ou a parte emocional do indivíduo por oposição à natureza ou à parte intelectual, à cabeça (Põe o coração em tudo e recusa-se pensar nas consequências. (Eu simplesmente sinto com a imaginação, não com o coração); 8. Caráter, índole, feitio (Ter bom coração, te coração perverso); 9. Amor, afeto, (Deu o coração a quem não merecia); 10. Objeto de amor de alguém (Desde muito não seu coração); 11. Coragem, ânimo (Não lhe falta coração para a luta); 12. Qualquer objeto cuja forma lembra a de um coração ou a que se convencionou ser o coração; 13. P. ext.: cada um dos pesos do tear com essa forma; 14. Bot. Designação comum a várias plantas.; 15. Designação comum a várias estrelas; 16. Bras. O primeiro dos três compartimentos em que se divide um curral de pescaria.

Voltando aos verbetes de HOU, ABL e AUR 2009, 1999 e 1975, observamos e destacamos: (a) no AUR. de 1975, havia uma acepção a menos do que nos AUR 1999 e 2009, a nº. 5: “p. ext. *URB* (v. *centro* (6))”; (b) na realidade, há uma lista de acepções, misturadas as literais com as não literais, com um mínimo de classificação, que, aparentemente, poderia continuar ampliando-se indefinidamente, o que caracteriza a impressão de descrição “aberta”, vaga, imprecisa. Nesse sentido, o HOU e a ABL são mais disciplinados, iniciando os verbetes com os sentidos literais, transcritos por nós em itálico;

Para uma consideração particular, voltamos ao seguinte trecho final de Mattoso: “Podemos dizer que a significação de um semantema abrange um contínuo significativo e não é uma significação pontual. Há uma significação básica e inerente ao segmento fônico, independente dos contextos em que pode aparecer; mas é uma significação fluida e cambiante, que assume ‘vários’ modos de ser” (CAMARA JUNIOR, 1959, p. 139). Para refletir, então concretamente, quanto é aberta, incerta, imprecisa, indefinida, frequentemente vaga e sem consenso a questão, transcrevemos, embora não pertencente ao *corpus* o verbete coração que elaboramos, inspirados nos verbetes descritivos integrais de HOUAISS, Academia Brasileira de Letras (ABL) e AURÉLIO:

HU: “1a. (Anat) órgão muscular oco, localizado na cavidade torácica, que recebe o sangue das veias e o bombeia para dentro das artérias, para se fazer a circulação; dividido em duas partes. ETIM: lat. *coratione*, de *cor*, *cordis* (como sede, centro da alma, da inteligência e da sensibilidade), 1b. parte anterior do peito onde se sente pulsar esse órgão (Levar a mão ao peito), 1c. (Anat. Zoo): em invertebrados, como moluscos e insetos, estrutura de função análoga ao coração dos vertebrados; 2a. **fig.** qualquer objeto ou estampa que tenha a forma de um coração (Um coração de ouro e brilhante; Boca do coração). 2b. **fig.** essa forma como símbolo do amor, 2c. **fig.** sede suposta da sensibilidade moral, das paixões e sentimentos (As palavras tocaram-me o coração), 2d. **fig.** conjunto das faculdades afetivas, caráter, índole (Ser bom de coração), 2e. **fig.** bondade, generosidade (Ele tem bom coração), 2f. ((ABL e HOU: **fig.**, passou a 2f. **fig.**), o ponto central e importante de um lugar (O coração da floresta) 2g. **fig.**: a sede das principais atividades de uma comunidade, de sistema organizado etc. (Para os artistas, Paris era o coração do mundo) (Wall Street é o coração econômico de Nova York), 2h. **fig.** RJ **inform**: a sala ou varanda de uma casa, 2i. **fig.**: lembrança, memória, (Aqueles férias ficaram no coração do menino)”

Por oportuno, observamos que, na análise do *corpus* a seguir, na composição dos respectivos verbetes, foram elaborados sempre verbetes parciais, reduzidos ao mínimo de acepções suficientes para permitir as análises.

Análises

Com o objetivo de observar a real utilização de palavras literais e não literais, assim rotuladas e abreviadas: SL¹ *versus* SNL, em conversação real de dois falantes, tomamos o inquérito D2, nº 343, do Projeto NURC/SP; com duração de 80 minutos, 1757 linhas de transcrição e cerca de 4.000 palavras lexicais. O depoimento, que classificamos como “induzido” por causa do tema sugerido e policiado, foi tomado em 15/3/1976, sob o tema “A cidade, o comércio”. Os informantes eram dois irmãos, sendo ele o Loc. 1: homem, 26 anos, solteiro, engenheiro, paulistano e ela, a Loc. 2: mulher, 25 anos, solteira, psicóloga, paulistana.

Os números estatísticos a seguir, muitas vezes aproximados, são, os seguintes: – foram pesquisadas, listadas, descritas e analisadas cerca de **80 palavras** (diferentes), pesquisadas e estudadas em aproximadamente **240 ocorrências**. Somente de palavras **não literais** dentro das classificações dos dicionários e interpretações nossas, selecionamos 52, com 110 ocorrências, a saber:

1 SL = Sentido Literal; SNL = Sentido Não Literal.

Oralidade e Ensino

amadurecer	2	envenenadíssimo	1	nascer	1
andar	5	esbodegar	3	negócio	1
arder	2	esquizar	3	olha	1
banana	1	estardalhaço	1	onda	1
básico	1	estrear	2	pegar	5
bolado	1	fábula	1	pifar	8
caça	1	fofoquinha	1	pô	3
caçar	1	fossa	1	podar	3
cacetada	3	gozado	2	rachar	3
camarada	3	histeria		raivosidade	1
cara	23	da conversão	1	sacar	1
colapso	1	mágico	2	sair	2
correr	1	malha 1 e 2	4	toca	2
cortar	1	mandar	1	troço	1
crescimento	1	massa	8		
desenvolvimento	1	montão	1		
desgraçada	1	morrer	1		
dobrar					
total de palavras: 52					
total de ocorrências: 110					

Quadro 1 – elenco de palavras selecionadas para análise Fonte: elaboração própria

Muitas das palavras apresentaram mais de uma versão de sentidos. Essa ampla listagem de verbetes tem, entre outros, o propósito de permitir ao leitor consultar uma grande série de palavras, em ordem alfabética, e tomar contato com dados, inclusive para novos e derivados estudos.

Composição do verbete analítico

Tomamos como amostra para descrição e explicação da “composição de um verbete analítico”, o verbete *cara* já elaborado, que transcrevemos a seguir, excluindo-o, por economia, da relação geral da **Pesquisa** abaixo. O verbete *cara* tem como referência 24 ocorrências extraídas do Inq. 343, algumas adjacentes, outras pouco ou mais distantes entre si, entremeadas de onze outras palavras e uma locução, detalhadas em *itálico*, também analisadas na referida listagem alfabética geral, a saber: *envenenadíssimo, mágico, pegando, caça* (3 vezes), *negócio, gozado, pô, banana, histeria de conversão, morre*, que pudemos complementar, consultando e conferindo os dicionários, por remissão. A seguir, transcrevemos não apenas a linha na qual a palavra figura, mas também, em alguns casos, a linha anterior ou posterior que contribuem para o entendimento do sentido:

<i>cara</i>	23NL + 1L ²
201: L1: vai fazer terapia fal/ ah:: “fulano faz terapia” o <i>cara</i>	
557: L2: mas você está <i>pegando</i> uma coisin::nha assim sabe? um <i>cara</i>	
558: L2: que esteja desempregado também eu posso ...usar o	
559: mesmo exemplo num num sentido contrário... o <i>cara</i>	
560: que está desempregado porque não consegue se empregar	
665: carro <i>envenenadíssimo</i> ... então temos que quando o <i>cara</i>	
701: L1: então o <i>cara</i> aí... analogia né? o <i>cara</i> está no carro mas	
702: ... o que querem? é tribal a coisa sabe ?,... o carro é o	
703: cavalo aí no caso então o <i>cara</i> vai e tal pole o carro	
726: L2: casa... é <i>mágico</i> né?... que nem :: numa tribo o <i>cara</i> sabe	
727: que usa:: <i>caça</i> tanto:: ou usa... sei lá colar de dente...	
737: L2: e:: ... ele é simplesmente o <i>cara</i> que caça mais... mais	
763: L2: e tal e acabaram tirando::... (acho que) uma pena uma pena	
764: de passarinho uma galinha... um <i>negócio</i> assim... pronto	
767: L1: e tiraram o quê? pena de passarinho do <i>cara</i> ?	
771: e:: o <i>cara</i> ficou bom ?	
889: L1: quase tudo se fazendo por computador então o <i>cara</i>	

2 Leia-se deste modo a abreviação: 23NL (23 ocorrências em sentido Não Literal) e 1L (1 ocorrência em sentido Literal). Essa metodologia é usada em todo o capítulo.

- 890: aprende como fazer mas::...
- 1008: L2: e o *gozado* é que o *cara* tinha todas doenças...era
- 1049: L1: você tem uma civilização o *ca::ra*... faz um sapato...
- 1109: L1: então na tribo o *cara*... que era cacique era porque
- 1110: caçava mais
- 1145: direto com o indivíduo fala *pô* esse *cara* é um *banana*
- 1163: L1: você já sabia esse *cara* é valoroso ou não.. correto?
- 1239: L1: quer dizer... o *cara* estava numa casta
- 1290: ele *manda* a irmã pela jane::la *pô*... você entendeu? *muda*
- 1291: (...) (...) okay ou então se o *cara* (=o “irmão” de uma irmã referida anteriormente)
- 1292: era fanático por correr a cavalo para aparecer lá ... ((=no interior))
- 1304: L2: a menos que... por exemplo na Idade Média o *cara*;
- 1306: procurava um padre
- 1239: quer dizer que o *cara* estava numa casta
- 1322: colocar um um *cara* na posição de um Robespierre...
- 1323: agora não você põe um Hitler aí... o *cara* é meio débil...
- 1348: L2: você encontrava os casos de histeria aqueles de *histeria de*
- 1349: *conversão* né? que o *cara* tem um aTA::que ali
- 1476: L1: os... os *cara* lá que matavam dois mil bruxos né?
- 1613: L1: depois de um mês...se os *caras* não tiverem um indicador
- 1614: ali *morre*
- Verbetes:
- cara*: 1. parte anterior da cabeça, composta pela testa, olhos, nariz, boca, queixo e bochechas, face rosto; 2. expressão facial, fisionomia, semblante (*Cara risonha*); 3. *fig.* aparência, ar, aspecto (*Este doce está com boa cara*); 4. Coragem (*Não tive cara de pedir o dinheiro a ele*); 5. *infrm.* indivíduo, pessoa qualquer (*Aquele cara está te chamando*), fulano.

Foram arroladas acima 24 ocorrências, envolvendo a palavra *cara*, todas, com exceção da presente na linha 1291, com o mesmo sentido vago de “indivíduo, uma pessoa qualquer” (acepção 5), valendo também como *fulano*, usadas indistintamente pelos dois locutores em tom *infrm.*, até vulgar. Nesse sentido, a palavra *cara* é sempre usada no masculino (*o cara, um cara, os caras*). Embora as ocorrências de *cara* tenham sido listadas e analisadas individualmente, às vezes, como em outros casos, aparece também coocorrendo em trechos de outras palavras-chave, como *agarrar, bacana* etc. No caso da linha 1291, *cara* refere-se a “determinado” indivíduo, que é o “irmão” da irmã referida

na linha anterior, portanto não é “um indivíduo qualquer”, mas um determinado. São tantas as repetições, numa conversa de 80 minutos, que se revelam verdadeiro “cacoete” linguístico dos irmãos depoentes, como é o caso de muitos “marcadores conversacionais”, como o *né*?

A “composição do verbete” é a seguinte:

- a) na 1ª linha, registra-se: a palavra-chave: *cara*, introduzindo propriamente o verbete; no final da linha, colocou-se uma codificação sintética da quantidade de ocorrências não literais e literal (23NL + 1L). Na amostra ilustrativa significam 24 ocorrências, sendo 23 NL e 1 L;
- b) nas linhas seguintes, transcrevemos trechos do *corpus* referente(s) à palavra-chave, com os números das linha(s), (evitando-se a transcrição do *corpus* todo no início). Nessa amostra, além da indicação das linhas, que vão de 201 a 1614, alternando-se, há indicação dos Locutores (L) e a transcrição das falas;
- c) nas linhas subsequentes, começando com a palavra-chave *cara*, elaboramos, a partir dos dicionários consultados, adaptados, (basicamente HOU, ABL, AUL), um texto “simplificado”, (cotejem-se, para maior clareza, os verbetes completos sobre *coração* transcrito acima), estilo verbete, com acepções pertinentes específicas, casadas ao *corpus*, para atender ao(s) trecho(s) da(s) ocorrência(s) sob exame, exemplificação em itálico, eventualmente alguma informação complementar, terminando;
- d) em parágrafo destacado são feitos, depois, os comentários analíticos decorrentes. No caso da ilustração, a primeira parte, com acepções literais e não literais, devidamente numeradas em sequência, abrange os números 1 e 2 (sentidos literais), 3, 4 e 5, sentidos não literais, incluindo o 3 como sentido formalmente “figurado”, o 4, sem classificação especial, e o 5, sinalizado como “informal”. Pelas acepções e exemplos, entretanto, os 3, 4 e 5 foram considerados todos sentidos não literais. O 4, *informal*, na realidade não se refere explicitamente a sentido, mas sim a nível linguístico de uso.

Como se observa, no pequeno trecho selecionado de cerca de 40 linhas, a partir da palavra referência *cara*, além das 24 palavras *cara*, os locutores proferiram 12 outras palavras e 1 locução, a maior parte contendo sentidos *figurados*, revelando o uso frequente desse vocabulário marginal.

A pesquisa

A seguir, relacionamos as palavras e ocorrências, devidamente “verbetizadas”, (como um verdadeiro glossário de palavras não literais usadas no *corpus*), para consulta, reflexão e eventual sugestão de novas pesquisas, teses ou teorias. Em sala de aula, níveis inferiores podem sugerir vários tipos de exercícios, não só de ordem semântica, utilizando-se formulários ou *corpus* de outra natureza

amadurecer

2NL

298: L1: (...) (...) você pode dizer criança::...

299: quando *passa* para adulto então *amadurece* acontece

300: uma série de coisas... uma cidade pequena para uma

301: cidade GRANde você não pode dizer ... (provavelmente)

302: ela *amadurece* então () apresentou problemas porque

303: *creceu*... não

306: quando ela *crece* isso se:: se torna... aparente... não

307: tem que haver com nada de *mudança*... tipo

309: *amadurecimento*... certo? (...) (...)

amadurecer: 1: desenvolver-se plenamente [esp. frutos] (*Osol amadurece os frutos*) 2: *fig.*: tornar-se mais experiente, consciente, sensato (*A criança amadureceu cedo*).

L1 usa *amadurecer* no sentido de “tornar-se mais experiente”, portanto com sentido *fig.* Na linha 302 repete-se o mesmo sentido de *amadurece* da linha 299, *fig.*, uma vez que o sujeito aqui parece ser a “cidade”, destacada, (que *amadurece*... que *crece*). Cf.: *amadurecimento*, *crecer*, *crescer*, *mudança*, *passar*.

andar

2L + 5NL

051: L2: então a Tatá estava contando outro dia né? que:: depois

052: das seis horas da noite você *andar* na cidade e o jeito dela

053: “só tem preto... só tem preto e bicha” né? e:::...

177: na cidade também *arde andando* de carro inclusive

325: Doc.: sugestões e a opinião de vocês a respeito do metrô?

326: L2: um elevador que *anda*:: ((risos))... comentário de::

327: de:: é:: (comentário) de nordestino

329: L2: elevador que *anda* ao contrário que *anda* de cá para lá aperta um

330: botão e :: começa a *andar*... (...) (...)

479: L1: não vai de carro até lá... vai de metrô e ... *anda* três quarteirões
andar: 1: caminhar; percorrer ou fazer caminho a pé (*Andamos muito longe*). São sete ocorrências com o verbo.

Os sentidos das linhas 052 e 479 são *literais*. Os cinco outros são usados por analogia ao sentido *literal*; o da linha 326, ironicamente, e os demais por analogia simples. É evidente que a *literalidade* do sentido de “caminhar”, no lugar de “subir” e “descer”, no caso das linhas 326 a 329, parece ter confundido o subconsciente do locutor, quando fala: “*anda de cá para lá*”

arder

2NL

174: L1: chego à conclusão que não é o vento que... faz

175: *sair* lágrimas e:: é a poluição *arde* o olho...

176: L2 uhn uhn... para mim quando eu passo muito tempo

177: na cidade também *arde andando* de carro inclusive

arder: 1: estar em chamas; queimar (*A floresta arde*); 2. *por ext.*: sentir como se queimasse (*Os olhos ardião (de sono)*). 3. (fazer) ter a sensação de ardor (*O iodo arde a ferida*).

A palavra é usada duas vezes com esse sentido *não literal*, mas extensivo, isto é, *p. ext.* Cf. *andar*, 177. (o lit. espec. é *queimar*)

Banana

1NL

1144: L1: (...) aí você entra num relacionamento

1145: direto com o indivíduo fala *pô* esse cara é um *banana*

banana: 1: *BOT.*: fruta tropical sem sementes, rica em amido e potássio, comprida, um pouco curva, de casca amarela; 2: *infrm.* que(m) é covarde; 3: *infrm.* que(m) não tem iniciativa (*Vai custar a se arrumar na vida; é um banana*); 4: *infrm* que(m) não tem iniciativa; 5. *fig.*: pessoa mole, sem energia, palerma.

Portanto, o uso no *corpus* é *fig. infm.* Cf. *embananamento*, mas no sentido “ficar confuso”.

básico (subs)

1NL

520: L1: então você quer dizer o quê (vai) *cair* naquele *básico*

521: que dinheiro não traz felicidade? ... então

básico: 1: que faz parte da base (*Estruturas básicas de um edifício*); 2: fundamental, essencial.

Adjetivo substantivado e, como substantivado, equivale a “comum”, “fundamental”; “essencial” ou “ideia usual, habitual, generalizada”; “cair no básico” pode ser considerada uma expressão idiomática, equivalendo a “ter ideia comum, usual, habitual de que (...)”, o que nos leva a considerar a palavra usada como um uso não literal. Por outro lado, “dinheiro não traz felicidade” é uma frase idiomática, portanto figurada, tanto quanto “cair no básico” é uma expressão idiomática, figurada.

bolado

1NL

1422: L1: então os homens ainda estão num sistema bem *bolado*

bolado: adj. deverbal de *bolar*; *bolar*. Embora preso etimologicamente ao substantivo *bola*: qualquer objeto de forma esférica, é usada aqui no sentido *não literal infirm. pop.* de criar na mente, inventar, arquitetar (*Bolar um plano*)

caça / caçar

2L

737: L2: e:: ... ele é simplesmente o cara que *caça* mais... mais

743: sobressair então chega um determinado dia ele diz “*olha*

744: eu vou *caçar*... (...) (...) (...)”

caça: 1: objeto de caça (a pal. *caça* não deveria participar da própria definição: definição pelo objeto definido (*Os povos primitivos viviam da pesca e da caça*) 2. *fig.*: busca insistente, perseguição (*Caça aos sonegadores de impostos*); *ETIM.* der. regr. de *caçar*. No *corpus* o uso é literal. **Obs.** Embora não precisasse elaborar verbetes, porque não há uso *fig.*, eu o elaborei para observar que, na definição de **caçar**, não deveria aparecer *caça*, pois a pal. ainda não existia, uma vez que é der. reg. de caçar, mas em alguns dicionários, generalizando, aparece, por ex.: “andar à caça”.

cacetada

3NL

377: L1: então quando foram fazer a Paulista... já tinham gastado três bi sei lá... *cacetada* de ... dinheiro

686: não... foi um general lá que matou uma:... *cacetada* de índio...

1481: L1: então ...o nazismo matou:: um:: *cacetada* de:: judeus
cacetada: 1: golpe com cacete, bordoadá, (*A policia distribuiu cacetada entre os manifestantes*), 2. *Infrm. gir.* grande quantidade de (*Tomou uma cacetada de remédios*); 3. amolação, aborrecimento.

Nas três ocorrências, L1 usou a palavra “cacetada” *informalmente*, como gíria, portanto com sentido *fig.* de “grande quantidade”, em lugar do sentido literal: “golpe de cacete”. Nas três ocorrências o modelo de sintagma é o mesmo: “já tinham gastado três bi sei lá... *cacetada* de ... dinheiro...”; “matou uma *cacetada* de índio”; “matou uma *cacetada* de judeus”.

Camarada

3NL

740: mas isso é muito natural... e o *camarada* que:: que tem
741: (...) (...) (...) (...) que quer ::
743: sobressair então chega um determinado dia ele diz “*olha*
744: eu vou caçar... (...) (...) (...)
1000: L2: (...) estava contando, de um... de um
1001: *camarada* que ele descobriu aí... um francês que que
1002: viveu no século dezenove... que era paranormal e.. éh::...
1003: -- não estou lembrando o nome do *camarada* -- ...
camarada: 1. que expressa companheirismo, amizade (*Gente camarada*);
2. *infrm.* indivíduo (*Chame aquele camarada ali*).

Nas três ocorrências de “camarada” é empregado o uso informal, sendo que na da linha 1001, há uma identificação parcial da pessoa referida (um francês que...), mas não se pode considerar SL de “companheiro”, “amigo”. O uso de “camarada”, nesses termos emparelha-se com “cara”, como foi analisado antes.

colapso

1NL

976: você imagina o futuro... você está no a::alto de um
977: prédio lá não sei quê ... e:: *dá uma zebra* lá na luz
978: L2: cinquenta andares...
979: L1: cinquenta andares
980: fica *ilhado*
983: uhn uhn *colapso*
colapso: 1. *MED*: estado de prostração extrema, com baixa da pressão

sanguínea, insuficiência circulatória; 2. *fig.* diminuição súbita de eficiência ou poder; ruína (*Colapso econômico*).

A situação imaginada na conversa leva facilmente a se pensar e mencionar o fato grave de um colapso no sentido figurado³..

correr

iNL

o8o: bom para construir *todo mundo* pa ((?)) *corre* para lá

correr: 1: deslocar-se rapidamente, pelo contato rápido dos pés ou patas com uma superfície (Com o estrondo, os animais correram assustados);

2: dirigir-se com pressa para um lugar (Correu para casa).

Evidentemente no sentido de que as imobiliárias construtoras (“todo mundo”, dentro da força de expressão, = grande quantidade delas) procuram investir com rapidez em locais promissores, o sentido de “correr”, “dirigir-se com pressa” está sendo usado *figuradamente*. Cf. *todo mundo*.

corta

iNL + iL

413: LI: ... você vai fazer ... metrô na TErra.. você *corta* toda São Paulo
973: muito grande... hora que... você *cortar*... o movimento...

cortar: 1: dividir em partes com instrumento afiado ou com a próprias mãos (*Cortar uma folha ao meio*); 2a. *fig.* cruzar caminho, rua etc. (*A rua corta a avenida*); 2b. *fig.* interromper (*Cortar a conversa*; *Cortar a energia elétrica*).

Em *Hou* e *ABL*, há mais de 20 acepções, mas apenas 2 formalmente classificadas como *figs.* Há muitas que interpretamos possuir “conteúdos”. *figs.*, como são os casos do uso da linha 413: *Cortar toda São Paulo* = retalhar) e o outro é o caso da linha 973 (*cortar o movimento* = interromper), dentro do argumento de “oposição” ou “por extensão clara” ao sentido *literal*, entendido como uso de instrumento “cortan-

3 O quadro da situação imaginária está também descrito pelo uso de “dar uma zebra” (linha 977), “ilhado” (980), “luz” (977 e 985).

te”, constante em várias das cerca das 20 acepções do Dic., o que é uma sinalização básica para a configuração do sentido *literal* de “cortar”.

crescimento

1NLF

497: L1: você acha que... *desenvolvimento* é BOM ou é ruim?

498: L2: *desenvolvimento em que sentido* ?

499: L1: *crescimento...* (...) (...) (...)

555: L1: então o *desenl* o *desenvolvimento* é bom porque ele dá *crescimento*: 1: aumento de dimensão, volume ou quantidade (*Crescimento populacional*); 2. *fig.*: “*desenvolvimento*” ou prosperidade (*Crescimento de um país*).

Trata-se de uso *figurado*, como tal formalmente classificado em Dicionário e endossado pela parceira conversacional.

Obs.: pedimos que o leitor cruze, aqui, as palavras *desenvolvimento* com *crescimento* por parecer de particular interesse na medida em que se revela uma preocupação dos usuários da língua, justamente sobre a noção, aplicação e uso da palavra *sentido*, tema principal deste artigo.

Desenvolvimento

1 NL

497: L1: você acha que... *desenvolvimento* é BOM ou é ruim?

498: L2: *desenvolvimento em que sentido* ?

499: L1: *crescimento...* (...) (...) (...)

555: L1: então o *desenl* o *desenvolvimento* é bom porque ele dá *desenvolvimento*: ato, processo ou efeito de desenvolver(-se); *crescimento*. (*Desenvolvimento de um organismo*); verbete simplificado de *crescimento*: 1: aumento de dimensão, volume ou quantidade (*Crescimento populacional*); 2. *fig.*: *desenvolvimento* ou prosperidade (*Crescimento de um país*).

desgraçada

1NL

315: L1: podem fazer uma fumaceira *desgraçada* (...)

desgraçada: 1. que perdeu as boas graças ou favores; 2. *br. infm.*: danado, extraordinário (*Sorte desgraçada*).

Uso *informal*.

dobrar

1 NL

087: L1: (tem isso) porque envolve interesses econômicos muito...

088: FORtes muito grandes... que *dobram* essa lei... certo?

dobrar: tornar-se duas vezes maior em quantidade, tamanho etc.;

duplicar (*Vamos dobrar a sua mesada*); 6. *fig.*: (fazer) ceder, render-se, voltar atrás (*Sua meiguice dobrou o pai*).

Uso figurado.

embananamento / embananar

2NL

1034: LI: me preocupo com o humano... se *embananando* ele

1059: LI: acho que... o *embananamento* é... pelas complicações

embananamento: deverbais de *embananar*: (AUR): De *em* + *banana* + *ar*: *bras. gir.* 1. tornar-se confuso, complicar(-se); *embananamento* (HOU): *bras. infm., pop.*: ato ou efeito de embananar-se. (*A notícia embananou minha cabeça; Na hora de pagar, eu me embananei com o preço.*)

Usadas informalmente, inclusive como *gírias populares*, empregadas, pois, à margem da origem (de “banana”). Cf. *banana*, no sentido de palerma.

envenenadíssimo

1NLF

663: LI (...) (...) outro dia í (então) o (Fabio) contando umas

664: histórias de um ::... de um de um bem barato aí né?...

665: carro *envenenadíssimo* ... então temos que quando o *cara*

envenenadíssimo: superlativo de “envenenado”, deverbais de “envenenar”, tendo sido usado no sentido *fig. (Mec.)* *Envenenar* - 1: pôr veneno em (*O rei envenenou a água da rainha*); 2: *fig. (Mec.)* modificar a parte mecânica de um carro para obter melhor desempenho, rendimento do motor (*O mecânico envenenou o motor do carro do amigo*) . Cf. *agarrar, cara*, 665.

esbodegar

3 NL

1295: LI: (...) (...) (...) . *pega* uma

1297: moto () e se *esbodega*

1307: LI: o que eu estou dizendo é que *muda* né? (...) (...)

1308: LI: por exemplo ... acho que era mais difícil você se *esbodegar* com um cavalo

1552: LI: (...) (...) só que eles fizeram uma experiência

1553: localizada que:... não *esbodegou* muita gente né?

esbodegar-se: 1: causar dano(s) a; estragar (*Os garotos esbodegaram o brinquedo em meia hora*); *Bras. pop.* 2: escangalhar, destruir, arruinar, quebrar (*Esbodegar um brinquedo*); 2. *Br. infm.*: gastar sem controle, esbanjar (*Esbodegou o salário num jogo de pôquer*); 3. *fig.* quebrar (*Andei de bicicleta e me esbodeguei todo*).

Nas três ocorrências (1207, 1308, 1553), usa-se figuradamente o sentido. *ETIM.*: orig. duv. Além da acepção 1, tida como *literal*, signi-

ficando “causar estrago(s), arruinar, escangalhar”, são registrados mais três usos *br. inform.* com sentidos negativos, cabendo, pois, o uso *inform.*, ficando a meio termo do uso comum e vulgar. Vale comparar esta palavra com *estregar*, com ocorrências analisadas logo abaixo. Cf. *pega(r)*, *mudar*: verbetes próprios.

esquizol(es)quizar

3NL

1354: L2: (...) (...) *you* encontra mais o quê?

1355: *esquizo*... e *depressão*... *que no fundo estão muito*

1356 né ? *depressão* com *esquizofrenia*...i

1361: L2 (...) (...) *o isolamento é tal que a pessoa*

1362: ... *sabe esquiza*... *é é é mais sério você esquizar*

esquizo / esquizar: nos dicionários atuais (AUR, 1999; AUR, 2009 e HOU, 2001): *nihil*. Somente no AUR de 1975, ano praticamente do Inquérito, aparecem essas palavras como red. de *esquizofrenia*, sinalizadas como jargões técnicos da *Psican.*

Portanto, palavra de origem culta, mas de uso informal. Tais palavras não se mantiveram em uso, revelando que a língua encontra-se em permanente movimento, de modo que tanto pode criar novas palavras ou atribuir novos sentidos para palavras existentes, como também pode abandonar o uso de outras, por completo ou de algumas de suas acepções.

estardalhaço

1NL

761: L2: (...) aí vieram três pajés e ficaram duas horas *suar::do*

762: ali em cima... mas fazendo os maiores *estardalha::ços*

estardalhaço: 1. *inform*: manifestação ruidosa, barulheira (*Fizeram um estardalhaço quando o cantor entrou no palco*); 2. *fig.* ostentação feita de forma ruidosa (*Essa conquista boba não era motivo para tanto estardalhaço*).

Uso figurado. Cf. *suar*, 761.

estrepa

2NLF

181: L1: e outro se *estrepa*

203: entra numa *fossa* não sabe mais o que fazer

205: (...) (...) se *estrepa* todo...

estregar: 1: verbo *coloc.* 1. Machucar-se com estrepe, espetar-se, ferir(-se) com estrepes, munir de estrepes (*Estregar um muro*) (V. *estrepo*) (*Caiu sobre um espinheiro e estrepeou-se; Os cacos estreparam as mãos das*

crianças; Estrepou-se com aqueles pregos); 2. *Coloq. B. infrm. fig.*: não ter bom desempenho, sair-se mal (*Estudou pouco e se estrepou nas provas; Aceitei o convite dele e me estrepei*).

No verbete “foder”, usado *coloquialmente*, com o sentido de “*danar-se*”. (ABL). A palavra, cujo sentido literal é “machucar-se com estrepe”, foi usada na conversa, informalmente, como brasileiroismo, com o mesmo sentido *figurado* de “danar-se”. Cf. *fossa*, 203.

estropiado

iNL

1008: L2: e o *gozado* é que o cara tinha todas doenças...era

1009: L2: assim *estropiado* na vida... mas...curava todo mundo

estropiado: 1: cortar algum membro (de): mutilar-se; 2 cansar muito; esgotar-se (*O trabalho pesado o estropiou*); 3. *fig.*: tirar o essencial a; mutilar-se (*Estropiar uma notícia*).

Uso *figurado*, mas vinculado à acepção literal 2, não sinalizada no verbete como *fig.* Cf. *gozado*.

fábula

iNL

587: L1: (...) (...) porque às vezes eu vejo assim pontes

588: L1: enormes que:: se gastam ... *fábulas* para construí-la...

fábula: 1. Curta narrativa que contém uma lição moral, 2. p. ext. fato inventado, invencionice (*Essa história é pura fábula; Não acredite, é tudo fábula*); 3. *B. infrm., pop., coloq.* grande soma de dinheiro (*Aquele carro custa uma fábula; Ganhou uma fábula na loteria; Aquele jogador ganha uma fábula*). Uso *figurado* 3.

fofoquinha

iNL

712: L1: acho que é você vai... fala... faz uma *fofoquinha*... ou (...)

fofoca: 1. *br. infrm. pop.* comentário maldoso sobre a vida alheia, mexerico *ETIM.*: talvez africana; de *fofocar*: 1. *br. pop.* fazer fofoca, mexerico (*Se fofocasse menos, teria mais amigos.*).

O sentido está registrado em *Dic.*, com uso *br. infrm. pop.* O diminutivo funciona como eufemismo.

fossa

iNL

203: entra numa *fossa* não sabe mais o que fazer;

fossa: 1: cavidade natural ou artificial, no solo, cova, 2. cavidade ou grande caixa subterrânea, em que são despejados e acumulados dejetos (*dejetos*: excremento, fezes); 3. *infrm, coloq. gir.* depressão: estado de quem se encontra deprimido triste (*Ele ficou na fossa depois que se separou da mulher*).

Uso do sentido *figurado*, informal, gíria. *Na fossa*: expressão idiomática. Cf. *estrear*, 203 e *na fossa*, expressão idiomática.

gozado

2NL

808: L1: (...) *gozado* a confiança que eu o homem tem na máquina
1008: L2: e o *gozado* é que o *cara* tinha todas doenças...era
gozado: 1. que se aproveitou, desfrutou (*Férias gozadas*); *infrm.*: que causa riso, divertido, engraçado (*Filme gozado*). Palavras usadas no *sentido não literal e informal*. Cf. *cara, estropiado*, 1008.
histeria de conversão

1348: L2: você encontrava os casos de histeria aqueles de *histeria de*
1349: *conversão* né? que o *cara* tem um aTA::que ali
histeria de conversão: *PSIC. loc.*: aquela em que predominam os sintomas de conversão do conflito psíquico em sintomas corporais, neurose conversiva
LOC

mágico

INL

724: para outras pessoas que você tem um determinado
725: nível social::...(...) (...) esses móveis essa
726: casa... é *mágico* né?... que nem :: numa tribo o *cara* sabe
mágico: 1: relativo à magia (*Palavra mágica*); 2. que não tem explicação racional; fantástico; 3. *fig.* que exerce fascínio e encanto, que seduz, deslumbrante (*Momento mágico*; *O seu sorriso é mágico*; *Tem um brilho mágico no olhar*).
Usada na linha do sentido literal, porém com tom hiperbólico, portanto com deslizamento do sentido para *fig.* Cf. *cara, pegar e pô*.

malha

Malha'

2NL

Malha'

2NL

357: (...) (...) (...) ... você tem que ter uma
358: *malha* uma rede ... de tal maneira que isso fique ... mais
392: L2: sempre ((que)) tem *mudança* de governo ((ri)) recomeça tudo
394: de no::vo.. é ... *malha malha* o governo anterior e
398: L1: mas ... não temos metrô ainda metrô tem que ser
399: uma *malha*... certo? nós temos uma linha ... coitadinha
malha' (substantivo), 358, 399: 1: cada um dos nós, voltas etc. de fio que se entrelaçam para formar um tecido (*As malhas de tricô*); 2. tecido maleável formado por esse entrelaçamento; 3. *fig.* o que envolve; enredo, trama (*Caiu nas malhas da justiça*); 4. conjunto de vias que, por sua estrutura, lembra uma rede (*Malha rodoviária, ferroviária*).
Uso na aceção 4 que entendemos ser *figurado*
malha' (verbo), 394: 1. bater com malha, martelo em (*Malhar o ferro*); 2. *fig. infrm.* falar mal de, criticar, maldizer (*Malhar os colegas*). Uso *figurado*, reforçado pela repetição. Cf. *mudança*, verbete próprio.

mandar

1NL

- 1285: LI: (...) (...) (...) ou então:... lá ((no interior)) o irmão
1286: batia na irmã com vara de não sei o quê... no
1287: apartamento não tem vara de não sei o quê... então ele
1288: *manda* a ir! ((irmã))
1290: ele *manda* ((joga)) a irmã pela jane::la pô... você entendeu? *muda*
1291: o processo muito mais rápido... okay ou então se o *cara* ((=o irmão))
1292: era fanático por correr a cavalo para aparecer lá ...
1293: perante as garotinhas da ()
mandar: 1: exigir como autoridade superior que se cumpra (algo); ordenar (*A sentença manda que que a criança fosse restituída aos verdadeiros pais; Ele não pede, manda*); 2. fazer chegar a; enviar, encaminhar (*Já mandaram a encomenda ao seu primo*); 3. *Br. infm.*: dirigir-se (a certo lugar); ir (*Mandar-se para casa*); 4 ir embora; partir; fugir (*Fez as malas e se mandou do apartamento*).
O sentido mais próximo, e já com sabor de *figurado*, é da acepção 2. Na realidade no *corpus* (l. 1290) significa “jogar”, completada essa agressividade do sentido com a expressão de desabafo *pô*. Cf. *cara e pô* 1291, 1290.

massa

8NL

- 343: LI: (agora) para você... transportar a *massa*... BEM você
348: LI: ... então você *pega* a *massa* da... periferia... joga para o
349: centro... e devolve essa *massa* de novo para a periferia... ...
355: LI: ...porque você não consegue concentrar uma *massa* num
356: ponto que seria no início da linha e:: depois soltar essa
357: *massa* noutro ponto e tudo bem... você tem que ter uma
1746: conscientização de *massa*... ME::dia... em *massa* grande
1747: se a gente caminhar para a conscientização em *massa*...
massa: 1: conjunto de tamanho considerável, constituído de matéria sólida ou pastosa, ger. de forma indefinida; 2. conjunto de elementos, ger. da mesma natureza, que formam uma aglomeração (*Massa de montanhas*); 4. substância pastosa, mais ou menos coesa, preparada para finalidades diversas (*Massa de tomate; Massa de pedreiro*); 5. *fig.* maior camada da população, povo (*Transporte de massa*); 6. *fig.* multidão (*Abriram os portões para dar passagem à massa; A massa de manifestantes iniciou a caminhada de protestos*). 7. *fig.* constituição, essência, substância (*A honestidade lhe está na massa do sangue*).
Em oito linhas seguidas a palavra foi repetida 8 vezes com o sentido figurado 5. Nas duas últimas linhas, a palavra foi modalizada para “conscientização de massa média em massa grande; enfim, para a ideia de conscientização de massa”. Cf. *pega*.

montão

2NL

918: especializado e... mais envolvido um... num...

919: por um *montão* de gente

montão: 1. grande monte (elevação); 2. *fig.* grande quantidade (*Um montão de tarefas a fazer*). Usada caracteristicamente em sentido figurado. ‘

morrer

1NL

846: L2: (...) então ela está vendo o sol *nascer morrer*...

morrer: 1. perder a vida; falecer; 2. *fig.* deixar de existir; extinguir-se, acabar (*Suas ilusões morreram*); 3. parar de funcionar (motor, mecanismo, veículo etc.) (*O carro morreu*); 4. *fig.* não chegar a acontecer, interromper-se (*A resposta ao insulto morreu em sua garganta*); 5. *fig.* experimentar com intensidade (dor física ou moral, sentimento, indisposição etc.) (*Morrer de dor; Morrer de saudade*); 6. renunciar, renegar a (*Traída, morreu para o amor*). 7. *infrm.* gastar (certa quantia para fazer o pagamento, quitar dívida (*Morreu em dez reais para estacionar*)).

Por metáfora, o sentido usado é o *figurado* 2, como *deixasse de existir*. Cf. *cara* (1614), em que o sentido é o literal; Cf. *nascer*.

nascer

1NL

846: L2: (...) então ela está vendo o sol *nascer morrer*...

nascer: 1. vir ao mundo, saindo do ventre materno (*Nasceu de parto normal*); 2. começar a crescer, a brotar (*A planta nasceu e cresceu depressa*); 3. dar sinal de sua presença; surgir (*Ao longe via o sol nascer*); 4. passar a existir; surgir (*A invenção nasceu por acaso*); 5. ter origem em; provir, derivar (*Era uma coragem que nascia do medo*); 6 estar destinado a ou ter aptidão para (*Nasceu para dançar*).

Por metáfora, o sentido usado é o 3, até com exemplificação semelhante. Cabem aqui ainda duas observações: a) são usados seguidamente os sentidos antônimos: *morrer, nascer*; b) embora antônimo paralelo ao verbo anterior *morrer*, este, curiosamente, registrou no dicionário 4 sentidos *figurados* da mesma natureza, enquanto *nascer* não foi contemplado com nenhum. Cf. *morrer*, com verbete próprio.

negócio

1NL

763: L2: e tal e acabaram tirando:... (acho que) uma pena uma pena

764: de passarinho uma galinha... um *negócio* assim... pronto

negócio: 1a. trato mercantil, comércio (*Está no negócio do café*); 1b: local onde se realiza esse trato; 2. *br. infrm.* algo de que não se sabe o nome ou não se lembra do nome, qualquer coisa, vulgarismo, cabendo por

inúmeros, indeterminados e indefinidos sentidos (*Por favor, pegue esse negócio aí para mim*), como o usado no *corpus*.

olha

1NL

743: sobressair então chega um determinado dia ele diz “*olha*

744: eu vou caçar... (...) (...) (...)

olha: 1: dirigir os olhos ou fixá-los em (algo, alguém, si mesmo, mutuamente) (*Olhou todos os vestidos*); 2: prestar atenção a, reparar (*Olhe bem os riscos dos seus atos*); 3: reparar, prestar atenção (*Olhe, que já começou a anoitecer*).

Usada com o sentido 2 ou 3, *olha*, nessa linha, afasta-se do sentido *literal*. Na “análise da conversação” pode ser classificado como “marcador conversacional”, mais ou menos vazio do sentido de “ver”.

onda

1NL

619: L2: café?... está uma *onda* de café por aí né? (...) (...)

onda: 1. cada uma das elevações formada nos mares, rios, lagos etc. pelos movimentos da água deslocada pelo vento, marés etc. 2. *fig.* movimento intenso, ímpeto (*Onda progressista*); 3. *Br. infm.*: moda, mania (*A onda das sandálias de plástico não passa*).

A palavra está usada no nível *informal*, com sentido figurado 3, como justifica o exemplo.

pegar

20L + 5NL

005: L1: *pegar* a cidade ()

031: L1: é quando eu *pego* o carro...

193: L1: é nada? você *pega* um indivíduo ... que ele é... um

311: L1 (okay?) cidade (grande) também tem carro você *pega* uma

348: L1: ... então você *pega* a massa da... periferia... joga para o

470: L1: talvez até:: em São Paulo... eu nunca *pego* o trânsito

472: L2: eu já *pego* ((ri))

505: L1: agora *PE::gue* .. os indivíduos... desse país... (...)

551: L1: sei lá... eu não estou *pegando* nenhum (553): caso clínico

557: L2: mas você está *pegando* uma coisin::nha assim sabe? um *cara*

566: L1: (...) (...) (...).....você tem que *pegar* na média

579: L1: porque eu *pego* e calculo uma coisa que chegou a mim...

829: L1: se ele ((o computador)) errou alguma coisinha lá você não *pega*

870:L1: então eu *peguei* uma fase em que estava mais ou menos bom

1012:L1: *pegava*... ((= um montão)) de doença... como é que chama isso?

1013:L2: mas é que ele tinha também éh:: não sei se ele *pegava*

1213: obscuro... você *pega* uma *família*::: ... éh:: agora

1266:L2: você *pega* assim:: sem pensar

1275: L1: (...) vamos *pegar* um exemplo num... no (1276): interior...

- 1295: L1: ele *pega* o carro esporte e se *arrebenta*... *pega* uma
1297: L1: moto () e se *esbodega*
1313: L2: mas aí você está *pegando* o exemplo que eu dei...só
1315: L2.. inclusive.. repressão por exemplo... você *pega*::
1347: L2: você *pega* trinta anos atrás... Europa
1608: L1: você... você... você *pega*... vai num reservatório da
1609: SABESP..

pegar: 1: segurar ou recolher com auxílio das mãos ou de algum objeto; apanhar (*Peque uma caneta e anote o que eu vou dizer*); 3. chegar ao trabalho (*Pega cedo no serviço*); 4. Viver, vivenciar (Mão peguei a época dos bondes; 5. ingressar em (ônibus, trem etc.) (*Vou pegar a barca da noite*); 6. seguir, ir por (*Vou pegar um atalho para chegar mais rápido*). 7. *br. infirm.* deslocar-se para (um lugar, ger. a lazer); ir (*Eles pegaram uma praia*); 8. compreender, entender (*Pegou o sentido da piada*); 9. abranger, incluir; (*A área de entrega não pega esse bairro*); 10 Adquirir ou transmitir(-se) doença (*Pegou uma gripe*); captar (sinal, som, imagem) (*O rádio não pega a FM fora da cidade*). A palavra *pegar* tem 25 ocorrências no *corpus* e 25 acepções no *Hou*. A maior parte dos sentidos é mais ou menos indefinida e vaga, ora com ideia “mais próxima, ora mais distante de um fundo semântico com certa literariedade de “segurar, apanhar (normalmente num sentido abstrato), tomar, assumir, acessar, descobrir, vivenciar, pensar em, abranger, alguns beirando ao uso popular e gírio e até alguns significantes simplesmente preenchedores de pausa, aparentemente vazios de sentido, e em uso *infirm.* Em 005, por exemplo, (*pegar a cidade* ()) o uso refere-se à acepção 7 e em 031 e 1295, 1296: (*pegar o carro, pegar uma moto*)..., o sentido, um pouco mais definido, é o 5 “ingressar em para dirigir”. Em 1347 o sentido mais próximo, e não literal, é o n° 8: compreender, entender, considerar. De modo geral, têm tom de usos *literais*, dentro do fenômeno da polissemia, fenômeno comum nas línguas naturais, sendo raras as palavras que não a apresentam, (Gramática Bechara), mas interpretamos tais ocorrências (05, 1285, 1296 e 1347) como sentido NL. Cf. *familia*. Essa é mais uma palavra com sentido deslizante, difícil de precisar.

pifar / pifada /o pifar

8NL

- 180: L1: a hora que começa:... *pifa* pulmão de um e outro se
928: L1: agora ... *pifa* uma máquina... uma peça...que você não
963: L1: o sistema inteiro *pifa* né?
974: L1: *pifa* tudo né?
982: perfeitos né?... aí *pifou*
984: L1: oo... a comida dentro da casa *pifa* porque a geladeira...
1575: L1: a potencialidade de chegar:... ((a)) pifar cem por cento
1627:L1: vai vai vai até lá *dar* uma *pifada*... certo? (...) (...)

1666: LI: não estou dizendo que seria fácil o *pifar* a solução
pifar e seus derivados “*pifada*”, “*dar uma pifada*” e o verbo substantivado
“o *pifar*”: 1: br. *infrm.* parar de funcionar; escangalhar, quebrar (O
ventilador pifou); 2: não ter êxito, fracassar (O projeto pifou). As oito
ocorrências estão sendo usadas informalmente no sentido literal de
“parar de funcionar”, “fracassar”.

pô

3NL

950: falta *luz* para tudo *pô*

1145: LI: direto com o indivíduo fala *pô* esse *cara* é um *banana*;

1290: LI: ele manda a irmã pela jane::la *pô*... você entendeu? *muda*

pô: br. *infrm.* exprime espanto, aborrecimento, desgosto, chatice, dor;

ETIM.: alt. reduzida de *porra*; *porra*: 1: espécie de clava usada como
arma; 2. pedaço de pau; porrete; 3. *gros.*: o pênis; 4. *gros.*: esperma,
esperma, líquido viscoso, liberado na ejaculação; 5. *gros.*: algo muito
ruim, porcaria; 6. *interj.* : expressa surpresa, espanto.

A revista *Caros amigos* 66, de set. 2002, p. 34, transcreve opinião de
Caio Mourão, de oportuno interesse: “O palavrão: porra, por exemplo,
virou vírgula. Quer ver: “Tô vindo na moto *porra* de repente *porra*
maior caminhão. Me fudi... *porra*”. Neste caso vira até ponto final (...) *Porra*
não é mais palavrão. É força de expressão, vírgula e até ponto
final. (...)”. No nosso corpus *pô* é usada no ano de 1976, e apesar
do sentido *gros*; contido na palavra, aparece três vezes, naturalmente
como simples exclamação. Portanto, o uso no corpus é sentido *fig.*
infrm. Ademais, ao equivaler a uma vírgula, pode-se dizer que equivale
modernamente mais ao marcador conversacional “*ai*”, usado, mais ou
menos como pontuador de duração breve, como cacete linguístico,
ou como o marcador conversacional “*né?*”, como interrogação. Cf.
banana, 1145, *cara*, 1145, *mandar*, 1290 e *luz*.

podar

3NL

113: LI: uh uh... ele (São Paulo) é o polo de atração e o pessoal não
consegue

115: LI: *podar* isso né? (...) (...)

1566: LI: (...) (...) algum alguma falha no

1567: sistema ...começa a... *podar* o próprio sistema...

1570: LI: *poda* né?

podar: 1. cortar ramos de (plantas); 3, *fig.* impor limites a; cercar
(*Podar uma criança*).

Uso figurado nas 3 ocorrências.

quebrar

1NL

1249: LI: elementos... éh... elementos que ... éh:... te *quebram*

1284: apartamento... começa a *quebrar* muito o *pau*...o

quebrar: 1. fazer(-se) em pedaços, fragmentar(-se), despedaçar (*Quebrou um copo sem querer*); 2.: enfraquecer, debilitar (*Quebrar o ânimo*).

Entendemos como uma passagem de sentido literal para sentido figurado, toda vez que o sentido de uma palavra envolvendo um sentido literal físico, desliza-o para um sentido abstrato. Cf. *quebrar*.

rachar

1NL

1709: L1: (...) (...) hoje em dia e eles quiserem já

1710: *arrebenta ... racha* o mundo em dois... assim né?

1743: L1: (...) (...) (...) mas pode *rachar* coisas aos montes ...

rachar: 1: abrir ou sofrer rachadura (*O vaso de cristal caiu e rachou-se; O frio do inverno rachou meus lábios*); 2. partir, lascar (lenha); *colocar*. dividir, repartir (algo) com alguém (*Os namorados racharam o lanche*).

O sentido mais próximo parece ser o 2, exacerbado dentro da composição sintagmática figurada, hiperbólica. Cf. *arrebenta*, com verbete próprio.

raivosidade

1NL

1728: L1: não você não entendeu digamos (1729)

1730: o ciclo de *raivosidade* vai... populacional que seja de

1731: duzentos em duzentos anos

raivosidade: verbete não dicionarizado. Naturalmente é neologismo *ad hoc*, a partir da substantivação abstrata de *raivoso* + *idade*, com natureza, portanto, de palavra nova, em tese, é *figurada*. Cf. obs. em *quebrar*.

sacar

1NL

475: L2: (...) (...) (...) *você sacar... sacar*

476: *os desvios...*

sacar: 1: tirar para fora de modo brusco, violento, puxar (*Esse pistoleiro saca com enorme agilidade*); 2. *br. gíria*: observar oculta e atentamente; vigiar (*Sacar o ambiente*); 3. *gír.* compreender, entender, saber, perceber (*Não sacou a matéria; Eles sacaram a proposta do amigo*).

No *corpus* está-se usando a segunda gíria, figuradamente, *fora* do seu sentido literal.

sair(10) / saída (1) / saidazinha (1)

10L + 2NL

003: L1: tem *saido* ultimamente ... de carro?

004: L2: ((risos)) tenho mas você diz *sair*... fora.. *sair*

005: normalmente para a escola essas coisas?

006: L1: *pegar* a cidade ()

011: L2: tenho *saido* sim... assim em termos mas eu acho por

013: exemplo::... de *sair*::... éh::... sabe *sair* por aí: descobrir

174: L1: chego à conclusão que não é o vento que... que faz

175: *sair* lágrimas e:: é a poluição arde o olho...

280: polui se se você *sai* detrás do escapamento fala tudo bem
478: L1: ele já sabe o caminhozinho *saidazinhas* especiais ou:..
1451: L1: não você não *sai* dessa... você não está escapando de nada
1653: leminges num vale e não deixava eles *saírem*... então
1655: eles... não tinha *saida* né? tudo penhasco...

sair: (175): 1. deixar um local e seus ocupantes, partir. (*Pegou a pasta e partiu*). 2. *passar de dentro para fora* (*Saiu cedo de casa*); 3: ir a um lugar para se distrair ou exercitar (*Saiu de bicicleta pelo parque*); 4: ser lançado de; emitido por; provir, (*Muita água sai da rocha*); 5. *fig.*: (*As palavras saíam(-lhe da boca) sem controle*); 6: abandonar, deixar de participar (*Saiu do emprego*). 7: ser lançado de; emitido por; provir, (*Muita água sai da rocha*);

Na ABL, há o registro de 20 acepções, incluindo 5 sentidos *figurados* e 2 de usos *coloquiais*. Nas ocorrências do *corpus*, mesmo no deverbal substantivado, (*saida*, 1655) prevalecem os sentidos literais, inclusive vinculados à acepções 1 e 2. Na ocorrência 175, “*sair lágrimas e:*”, *sair* incorporou o sentido *figurado* 5. Em *saidazinhas* (478), a palavra está sendo usada pelo *coloquial* “*dica*”.

suar

1NL

761: L2: (...) aí vieram três pajés e ficaram duas horas *suando*:do
762: ali em cima... mas fazendo os maiores *estardalhas*:ços
763: e tal acabaram tirando ... (acho) uma pena uma pena
767: L1: e tiraram o quê? pena de passarinho *do cara*?
771: L1: *e:*: o *cara* ficou bom ?

suar: 1: expelir suor pelos poros; molhar-se de suor; transpirar (*As crianças suaram tanto que foram tomar banho*); 2. *fig.* empenhar-se em (algo), esforçar-se, lutar (*Meu irmão suou para poder comprar aquele carro*).

Verbo usado, no *corpus*, em sentido *figurado*. Cf. *estardalhaço*, 761; *cara*.

tocar

1NL

573: L2: (...) aí é falta de interesse minha né? de eu não
574: procurar esses dados de eu não me *tocar* muito..
tocar: 1: pôr a mão em; pegar; apalpar (É proibido tocar em qualquer mercadoria); 2. *fig.* deixar sem levar, privar (*A traição tirou-lhe a paz*); 3. *br. infm.* dar-se conta de, perceber (*Custou a tocar-se*).

O verbete no dicionário registra 20 acepções. O uso no *corpus* refere-se à acepção 3, por nós interpretado como *figurado* em nível informal.;

troço

1NL

1616: L1: certo? ... antigamente você conseguia fazer um *troço* desse tipo

troço: B. *gír*. palavra usada em lugar de qualquer fato, ou objeto; negócio, coisa (*Costurar é um troço difícil*).
Em gramática costuma-se classificá-la como palavras ônibus, *passé par tout*, que é o caso em uso, portanto NL.

Considerações finais

O fenômeno linguístico das palavras figuradas ou de sentidos não literais dentro da linguagem não figurada ou fora da estilística parece algo simples de compreender e manipular, mas é um “nó a desatar”, quando se trata de sua conceituação e estudos paralelos e derivados, porque, a partir e em confronto com sentidos mais concretos ou centrais (os literais), há deslizamentos e/ou ondulações semânticas a circundarem-nos, às vezes sutilmente, para sentidos relacionados a qualidades e/ou para sentidos normalmente abstratos.

Por isso a preferência que demos à listagem de análises de palavras selecionadas sob um critério prático e viável em *corpus* conversacional concreto contextualizado, de consulta fácil e de interpretação frequentemente baseada na experiência empírica. Se se usasse um *corpus* muito diversificado, a primeira tarefa seria a de selecionar os vocábulos, dentro de uma concepção prefixada cabal do fenômeno das palavras literais e não literais, o que não foi possível construir cabalmente, por ora. Todavia, essa listagem analítica enseja ademais testes de pesquisa e metodologia.

Talvez se esperasse um maior esmiuçamento das questões e/ou questionamentos mais aprofundados de certos tópicos.

Um tópico que chegou a ser pensado dizia respeito à história ou a trajetória gradual de afastamento dos sentidos considerados não literais em relação ao(s) sentido(s) literais, o que fica como sugestão para futuras abordagens e até mesmo como um ponto interessante a ser abordado em sala de aula numa construção colaborativa entre professores e alunos. Muitas vezes as acepções estão com sentidos próximos

aos literais, mas é frequente estarem mais distanciados e aparentemente sem explicações.

Entre as palavras ou questões de figuração não estilística estariam as “expressões idiomáticas”, objeto de nosso dicionário recentemente lançado (URBANO, 2018) e estariam os “marcadores conversacionais”, muitas vezes vazios de sentido e/ou de conteúdo ou de sentidos opacos e objetivamente indefinidos, valendo mais como pontuadores textuais.

Eventuais tópicos em pauta, como uma crítica da falta de maior sistematização dos dicionários, questões etimológicas desejáveis e outros ficaram apenas na intenção, pois nem a extensão limitada do texto nem os propósitos delimitados de apurar apenas o uso real e frequente dessas palavras no nível conversacional justificariam sua abordagem.

De qualquer forma, entendemos que o nosso texto ensaja a criação de exercícios em sala de aula e a idealização de projetos de pesquisas e teses em nível superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA, Academia Brasileira de Letras. 2ª. ed. São Paulo Cia. Ed. Nacional, 2008.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral*, 3ª. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4ª. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

_____. *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2015

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Interação, contexto e sentido literal. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fenômenos da Linguagem: reflexões semânticas e discursivas* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 76-98.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 126.

MICHAELIS. *Dicionário escolar língua portuguesa*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 2008.

PRETI, Dino. *A linguagem Proibida: um estudo sobre a linguagem erótica: baseado no Dicionário moderno de Bock, de 1903*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1983.

_____. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 204 (Série Dispersos) “Dicionários e gíria”

URBANO, Hudinilson. *Dicionário brasileiro de expressões idiomáticas e ditos populares: desatando nós*. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. *A frase na boca do povo*. São Paulo: Contexto, 2011.

TRATAMENTO DA ORALIDADE NA SALA DE AULA POR MEIO DO GÊNERO SEMINÁRIO

Letícia Jovelina Storto

Considerações iniciais

Desde meados da década de 1970, pesquisadores¹ têm realizado estudos a fim de verificar as características da oralidade (ou da língua falada, expressão comumente utilizada), no intuito de mostrar que não se trata de uma modalidade de uso da língua inferior, caótica ou sem gramática. Ao contrário, a fala apresenta uma gramática própria decorrente de suas características básicas, quais sejam: planejamento local (não há planejamento linguístico prévio; há certa simultaneidade entre o planejar e o dizer), envolvimento entre os interlocutores (os quais se encontram em uma atividade centrada, ou seja, estão voltados à situação interacional, dela participando) e contexto temporal comum e compartilhado (os interlocutores estão em um mesmo tempo interagindo discursivamente).

Apesar do maior entendimento que se tem hoje a respeito da modalidade falada da língua e de sua gramática, “o espaço para um **trabalho efetivo com a oralidade**, em sala de aula, ainda é reduzido” (BRASIL, 2015, p.14 – grifos nossos). Por isso, é atual, pertinente e necessária

1 O Projeto NURC-SP núcleo USP, por exemplo, conta com vasta produção a respeito de estudos em oralidade e temas afins seja por meio de publicações individuais de seus pesquisadores, seja por meio dos livros Projetos Paralelos. Mais informações estão disponíveis em: http://nurc.fflch.usp.br/publicacoes_fase2. Acesso em: maio 2020.

sua pesquisa e, em especial, articulando-a ao ensino, porque essa modalidade segue sendo utilizada, quase que exclusivamente, como **instrumento de ensino** (oral integrado, oralidade utilizada como meio/ recurso para o professor ensinar outros conteúdos, integrada a outros conteúdos e, muito provavelmente, à escrita) em aulas de línguas e de outras disciplinas (STORTO, 2019), e não como **objeto de ensino** (oral autônomo, a oralidade ou um gênero oral é ensinado/ aprendido, é o foco, o tema do ensino). Além disso, em geral, a oralidade² é tratada com base nas características da escrita, desconsiderando-se, assim, muitos de seus pormenores (BRASIL, 2015; LOUSADA; ROCHA; GUIMARÃES-SANTOS, 2015).

Se observarmos o tratamento da oralidade nas mais recentes metodologias, veremos que ele é **raramente ensinado a partir das reais características dos textos orais**, ou seja, levando-se em conta que possui elementos distintos dos textos escritos e, portanto, não deveriam ser ensinados como se fossem textos escritos (LOUSADA; ROCHA; GUIMARÃES-SANTOS, 2015, p. 322 – grifos nossos).

Além disso, nossas pesquisas³, além daquelas de outros estudiosos da oralidade⁴, e também nossa própria experiência na formação de professores mostram que essa modalidade de uso linguístico não é amplamente trabalhada no contexto escolar, sobretudo na perspectiva das características próprias da oralidade e dos gêneros orais, algo também percebido em materiais didáticos de ensino de língua materna no Brasil.

2 Não utilizamos aqui o termo “oralidade” em relação ao termo “letramento”, mas como sinônimo de “língua falada”.

3 A pesquisadora trabalha com formação de professores de línguas desde 2012, atuando em cursos de graduação, de pós-graduação, em projetos de ensino e de extensão. Ademais, ela pesquisa a respeito da oralidade desde a iniciação científica em 2006 e acerca do trabalho com a oralidade em sala de aula desde 2013, quando registrou seu primeiro projeto de pesquisa na instituição onde leciona atualmente, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

4 Cf. Lousada, Rocha e Guimarães-Santos (2015).

Assim, no âmbito escolar, especialmente no Ensino Médio e no Superior, a oralidade tem status secundário, já que não há quase ênfase em atividades direcionadas ao desenvolvimento da habilidade oral (ÁLVARES; ORTIZ- PREUSS, 2015). Isso pode levar à defasagem na produção oral de muitos estudantes, que chegam à graduação e à pós-graduação sem dominar gêneros orais e sem saber se apresentar oralmente de modo adequado, o que pode vir a prejudicar seu desempenho, tanto em atividades de pesquisa e de extensão quanto em comunicações orais em eventos científicos e de ensino, como em estágios. Isso revela que, mesmo havendo inúmeras possibilidades de trabalho com a oralidade, essa ainda é deixada de lado no contexto escolar, no qual são privilegiadas ações voltadas à escrita.

A fim de abordar este assunto como ponto de partida para outras pesquisas, neste capítulo, analisamos um *corpus* formado por dez apresentações de seminários para a compreensão do gênero e, com base nos dados, exibimos uma sinopse de sequência de atividades para o ensino do seminário em sala de aula. Assim, visamos a: a) analisar o gênero discursivo seminário com base em um conjunto de exemplares do gênero produzidos em situação real de interação discursiva; b) construir uma sinopse de sequência de atividades para o ensino e a aprendizagem de seminários. Para tanto, realizamos um estudo de cunho discursivo. Assim, de acordo com os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, esta pesquisa classifica-se como sendo bibliográfica e documental (GIL, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2003), cujos dados foram analisados descritiva e interpretativamente (GIL, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2003).

Na pesquisa documental, são utilizados como fonte de estudo/análise materiais (livros, artigos, vídeos, fotografias etc.) cujos conteúdos não passaram ainda por análise, configurando-se, por isso, como matéria-prima de investigação (GIL, 2010). Já a pesquisa bibliográfica recorre a “trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem

capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.158).

1. Diálogo com documentos norteadores da formação docente

Não é recente a inclusão do tratamento da oralidade em aulas de língua portuguesa no país: já nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1998), publicados, no fim da década de 1990, o tema foi abordado como objeto de ensino desde o Ensino Fundamental⁵. Segundo o documento, “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p.24).

Desse modo, o tratamento da oralidade e de gêneros orais é colocado como objetivo do ensino da língua materna no país: “utilizar a linguagem na escuta e produção de **textos orais** e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais” (BRASIL, 1998, p.32 – grifos nossos), isso porque “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.” (BRASIL, 1998, p.25).

O documento elenca uma série de gêneros para o trabalho com a escuta e a produção de gêneros orais, separando-os por esfera da atividade humana. Para escuta e análise, são citados os gêneros cordel, caso, canção, comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento, exposição, seminário, palestra, propaganda etc.; e para produção, os gêneros canção, notícia, entrevista, debate, depoimento, exposição, seminário e debate (BRASIL, 1998).

5 Sobre esse assunto, veja também, neste volume, o texto de Leite, “O lugar da oralidade no livro didático”.

Os PCN (BRASIL, 1998, p.67-68)

consideram também que trabalhar com a oralidade em sala de aula não significa ensinar o aluno a falar, mas a “desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de língua portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.)”. Enfim, o trabalho com gêneros orais e a oralidade em geral deve colaborar para a aprendizagem discente e para a sua atuação na sociedade como sujeitos ativos e com voz, haja vista que, para isso, são necessários o domínio da língua e o domínio dos gêneros discursivos recorrentes na sociedade.

No que tange ao Ensino Médio, os *PCN+* (BRASIL, 2002) reafirmam a inserção da oralidade e dos gêneros orais como objeto a ser ensinado e aprendido em aulas de língua portuguesa: “Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade” (BRASIL, 2002, p.70).

No Estado do Paraná, nosso *locus* de atuação, segundo as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE* (PARANÁ, 2008, p.66), o trabalho com os gêneros orais

Deve ser consistente. Isso significa que as atividades propostas não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar, emitindo opiniões ou em conversas com os colegas de sala de aula. O que é necessário avaliar, juntamente com o falante, por meio da reflexão sobre os usos da linguagem, é o conteúdo de sua participação oral. O ato de apenas solicitar que o aluno apresente um seminário não possibilita que ele desenvolva bem o trabalho. É preciso esclarecer os objetivos, a finalidade dessa apresentação.

Essa consistência é importante para que a oralidade não seja deixada para ser trabalhada durante apenas uns dias no fim do ano, ou quando sobre tempo, ou pior, quando o professor precisa correr com o conteúdo e solicita, para isso, apresentações de seminários. É im-

portante que, durante todo o período letivo (bimestre, trimestre ou semestre), o docente inclua atividades para o trabalho com o oral, de modo que seja explicado aos estudantes como apresentá-lo e divulgá-lo, como ele se compõe, quais suas marcas linguístico-discursivas, quais as temáticas envolvidas, quais os contextos de produção e de recepção dos gêneros orais etc. Ou seja, em sala de aula, a discussão sobre o conteúdo temático, a construção composicional, o estilo e o contexto de produção e recepção dos gêneros (BAKHTIN, 2019), orais e escritos, é imprescindível. Isso porque “o trabalho com os gêneros orais visa ao aprimoramento linguístico, bem como à argumentação” (PARANÁ, 2008, p.68).

Também devem ser considerados os elementos não linguísticos e paralinguísticos decorrentes do contexto discursivo, uma vez que toda interação discursiva é constituída de traços verbais e não verbais (VOLÓCHINOV, 2018), caso de gestos, expressões faciais e movimento, e traços suprasegmentais (ou prosódicos), como tom de voz, velocidade de fala etc. Entre esses elementos, podemos elencar, ainda, meneios de cabeça, aparência, movimentação do corpo, risos, expressão facial, entre outros, comuns e necessários às interações discursivas caracterizadas como orais.

Por tudo isso, o desenvolvimento de atividades com gêneros orais deve ser consistente e permitir a reflexão por meio do uso da linguagem, contribuindo, assim, para a formação do aluno. Nesse contexto, o trabalho com a oralidade deve considerar as particularidades e as características pertinentes aos gêneros orais, como, por exemplo, os aspectos linguístico-discursivos e paralinguísticos relacionados à oralidade (PARANÁ, 2008).

Assim como os PCN (BRASIL, 1998), as DCE (PARANÁ, 2008) trazem uma lista de gêneros, orais e escritos, a serem trabalhados na escola, separando-os segundo algumas esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar, imprensa, política, literária/artística, produ-

ção e consumo, publicitária, midiática, jurídica. Entre os gêneros orais indicados estão: exposição oral, cantigas de roda, piadas, trava-língua, letras de músicas, paródias, júri simulado, palestra, seminário, debate regrado etc.

Mais recentemente, a *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (BRASIL, 2018) reafirmou tudo isso, considerando que é objetivo do ensino de língua materna levar os estudantes a “produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada” (BRASIL, 2018, p.509). Devem-se considerar, pois, as três dimensões do trabalho, ou seja, leitura/escuta (audição), análise linguística e produção de textos (orais e escritos) mediante a perspectiva dos gêneros discursivos. Ainda segundo o documento, em sala de aula, deve-se trabalhar também com os “elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.)”, além de deixar claro que o trabalho deve envolver escuta e produção oral (BRASIL, 2018, p.509).

No documento, o ensino de aspectos estilísticos da língua parece não estar atrelado aos gêneros. Ademais, em comparação com o número de gêneros escritos, são indicados poucos gêneros orais, focando especialmente em gêneros relacionados ao emprego de tecnologias, às esferas escolar, midiática e jornalística. A BNCC traz explicitamente que o foco do ensino de língua portuguesa na Educação Básica é o texto como unidade de trabalho, e não o discurso.

2. Análise e caracterização de gêneros textuais/ discursivos

Para a compreensão de um gênero, é preciso “considerar as circunstâncias temporais, espaciais, ideológicas que orientam o discurso e o constituem, assim como os elementos linguísticos, enunciativos, formais que possibilitam sua existência” (BRAIT; PISTORI, 2012, p.383). A *forma arquitetônica* (BAKHTIN, 2017) dos gêneros também deve ser contemplada no levantamento das características de um gênero. Isso porque “o gênero lança uma luz sobre a realidade, enquanto a realidade ilumina o gênero” (MEDVIÉDEV, 2012, p.201), pois os discursos refletem e refratam a vida, e a vida reflete e refrata os discursos (VOLÓCHINOV, 2018).

Segundo Bakhtin (2019), toda atividade humana está relacionada ao uso da linguagem. Desse modo, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2019, p.11). Assim, cada esfera da atividade humana elabora, de acordo com as condições de produção, de circulação e de recepção do seu discurso (BAKHTIN, 2019), ou seja, seus gêneros do discurso. Logo, os gêneros são determinados pelas condições específicas, necessidades e finalidades de cada esfera da atividade humana.

Variando as situações e os propósitos comunicativos, modificam-se também os gêneros. Todavia, sempre podemos apelar a modelos mentais já internalizados, os quais servem como parâmetro tanto para o reconhecimento, quanto para a produção de textos de gêneros variados.

Mediante uma perspectiva dialógica e considerando os aspectos levantados por Bakhtin, Lopes-Rossi (2006)⁶ sugere procedimentos para o estudo de gêneros pelo professor e, *a posteriori*, pelos estudantes em contexto de ensino e de aprendizagem de gêneros, tais como:

- **Seleção de um conjunto de textos pertencentes ao gênero a ser estudado:** trata-se de um *corpus* para análise, preferencialmente . textos de autores ou fontes diferentes, a fim de se garantir certa representatividade das características observadas.
- **Considerações sobre as condições de produção e de circulação do gênero:** verificação do funcionamento do gênero na sociedade. Para isso, levantamos os seguintes aspectos:
 - função comunicativa (finalidade), considerada por Lopes-Rossi como a característica principal de um gênero;
 - temática possível (dependendo do objetivo, um gênero pode apresentar um ou vários temas);
 - contexto enunciativo (enunciador, enunciatário, local, tempo, fonte de informações etc.).
- **Características composicionais do gênero:** como ele se compõe, como é estruturado, como se organiza.
- **Características do texto verbal e não verbal:** o padrão geral de organização dos enunciados e as variações possíveis; as temáticas levantadas etc. Aqui acrescentamos: observação de altura e velocidade da voz, silabação, pausas, alongamentos, estudo de expressões faciais, gestos, posturas, risos etc.
- **Características linguísticas do gênero:** verificação do nível de formalidade, do tom, do vocabulário empregado, construções frasais, e outros. Acrescentamos a essa lista o exame dos marcadores conversacionais, das unidades discursivas e a organização dos tópicos discursivos.
- **Marcas enunciativas:** a construção das imagens dos constituintes da interação (enunciador, enunciatário, referente e discurso), dos elementos da argumentação (*ethos, pathos e logos*), do tom, das vozes, do comprometimento com as informações, das modalizadores, dos atenuadores, dos elementos de preservação da face etc.

6 A autora, em seu artigo, fala de gêneros discursivos escritos. Contudo, alguns conceitos apresentam-se relevantes também para o estudo de gêneros orais; por esse motivo, o trabalho foi por nós utilizado.

3. Gênero seminário: o começo de tudo

Etimologicamente, o termo **seminário** deriva do latim “*seminarium*”, cujo sentido é “semente”, “viveiro de plantas”, o qual é entendido como um local para se semear, para se cultivar algo.

Essa definição, embora demonstre certo distanciamento dos estudos da linguagem, aponta para a noção fundamental, de espaço de crescimento e construção, em que alguém (seminaristas) propõe-se a disseminar ou plantar um saber no campo fértil de sala de aula, ambiente propício para que ele cresça, sendo sempre regado por situações semelhantes de plantio de novos saberes (MEIRA; SILVA, 2013, p. 05).

Hoje, o conceito de **seminário** está relacionado à ideia de disseminação de saberes, conhecimentos, experiências. Logo, o seminário tem como objetivo apresentar conhecimentos dos estudantes a seus pares a fim de os expositores (ou seminaristas) demonstrarem estudo e preparação do tópico/ conteúdo estudado, além de desenvolvimento oral, servindo como critério ou objeto de avaliação. Por esse motivo, o seminário é um gênero textual/ discursivo muito presente nas salas de aula, seja na educação básica, seja no ensino superior e na pós-graduação.

Em relação ao surgimento/ à origem da atividade, pesquisas apontam que a prática de apresentar seminário tenha se iniciado em contexto universitário (MEIRA; SILVA, 2013; ALTHAUS, 2011). “Originalmente, a prática dos seminários reduzia-se à formação dos mestres, e servia como meio de guiar e estimular os estudantes pós-graduados” (ALTHAUS, 2011, p.13162). Historicamente, os primeiros seminários assemelhavam-se a debates ou a mesas-redondas, em que os estudantes, após a leitura de textos e sob a coordenação do professor, comentavam, discutiam e debatiam sobre determinado assunto reunidos ao redor de uma mesa (BALCELLS; MARTIN, 1985 *apud* ALTHAUS, 2011). Essa atividade era inspirada nos debates gregos da Antiguidade. Por isso, muitos dos primeiros seminários relacionavam-se à oratória,

entendida como “arte do bem falar”, “arte da erudição”. Na Grécia antiga, os filósofos gregos apreciavam-na, e os bons oradores eram considerados “eruditos”. No fim do século XVII, a apresentação de seminários era uma prática comum nas universidades alemãs e estava relacionada à “aprendizagem da investigação científica, visando incorporar ativamente os alunos nas tarefas particulares de estudo, iniciando-os na colaboração intelectual e preparando-os para a investigação” (ALTHAUS, 2011, p.13162). Na mesma época, provavelmente na Itália e na Inglaterra, o gênero estava presente especialmente na formação de religiosos (católicos ou protestantes).

O gênero seminário, com características bem definidas e presente na esfera acadêmica no processo de ensino e de aprendizagem, surgiu na Alemanha no fim do século XVII, mas somente no século XIX estava plenamente consolidado, especialmente na pós-graduação (BALCELLS; MARTIN, 1985 *apud* ALTHAUS, 2011). Atualmente, no Brasil, o gênero está presente na formação escolar (do Ensino Fundamental ao Ensino Médio) e universitária (da graduação à pós-graduação). Podemos considerar, portanto, que se trata de um gênero típico dessa esfera da atividade humana.

4. Gênero seminário: análise dos dados

Neste tópico, apresentamos a análise de quatro exemplares do gênero seminário, cujos expositores eram estudantes de uma turma de Letras de uma universidade pública paranaense. As apresentações ocorreram na disciplina de Linguística I (1º ano) e duraram entre 25 e 40 minutos. Cada equipe era composta por quatro estudantes em média. Foram selecionados para análise os quatro seminários com maior pontuação. Antes das exposições, todos responderam a um questioná-

rio afirmando terem apresentado seminários⁷ durante sua formação básica e conhecem a organização do gênero.

Temas dos Seminários em Linguística
Gerativismo
Pragmática
Psicolinguística
Sociolinguística

Quadro 1: Corpus de análise

Fonte: A autora.

O seminário apresenta particularidades e características próprias, levando em consideração as esferas em que circula, o contexto de produção e de recepção do gênero, seu estilo, sua construção composicional e temática, sua forma arquitetônica e objetivos de sua produção e recepção (BAKHTIN, 2019, 2017; MEDVIÉDEV, 2012). Tal gênero é produzido em âmbito coletivo em uma instituição de ensino, envolvendo a presença de, ao menos, um professor e alguns estudantes. Portanto, a circulação desse gênero é bastante restrita. Um objetivo importante para a produção de um seminário é a avaliação com ou sem obtenção de nota. Todas as apresentações analisadas receberam uma avaliação com conceito de 0 a 10,0 que compôs a nota bimestral dos estudantes.

Como todo discurso pressupõe a voz que fala e a que responde, pois “*a palavra é um ato bilateral*, ele é determinado tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, é justamente o produto das *inter-relações do falante com o ouvinte*” (VOLÓCHINOV, 2018, p.205 – grifos do autor). Logo, os estudantes, ao apresentarem seus seminários, não podem se esquecer dos seus interlocutores: os colegas de classe e o professor; àqueles, o

7 É preciso registrar aqui o agradecimento às professoras pela gravação e pelo compartilhamento das gravações dos seminários apresentados por seus estudantes.

interesse na apresentação é o de aprender sobre algo que será provavelmente cobrado em avaliação posterior; o interesse do docente recai na avaliação dos estudantes quanto à clareza de sua exposição, ao rigor teórico, a assimilação do conteúdo estudado etc. Entender esse contexto de produção e de recepção é fundamental para a compreensão do gênero.

Pela análise das gravações dos seminários, percebermos que, em alguns momentos, a fala dos apresentadores volta-se às professoras, já que alguns estudantes voltam seu olhar e seu corpo a essas interlocutoras específicas, buscando sua aprovação ou concordância; em outros, é comum os discentes buscarem por seus pares, voltando-se a eles e os chamando diretamente. No *corpus* analisado, o “pessoal” foi o vocativo mais empregado pelos falantes para angariar a atenção de seus colegas, chamando-os para o discurso:

Excerto 1:

“pessoal boa noite... é:::... hoje nós vamos apresentar:: o tema do nosso seminário... que é Psicolinguística:::... [...]”

Excerto 2:

“[...] e:: podem perguntar pessoal... [...] então:: muito obrigado pessoal... agora vamos fazer algumas atividades...”

A construção composicional da apresentação oral de um seminário pode ser dividida em três grandes partes: **abertura**, **desenvolvimento** e **encerramento**. Na **abertura**, todas as apresentações analisadas foram iniciadas com um cumprimento, em geral com “boa noite”, exemplos:

Excerto 3:

“boa noite... ô:: ô:: nosso seminário é sobre...”

Excerto 4:

“((risos)) podemos começar?... boa noite... para você que tá aí me gravando... também:::... [...] então... vamos começar aqui::: a falar:: da Pragmática...”

Uma equipe, após cumprimentar os colegas, agradeceu as presenças:

Excerto 5:

“boa noite... é::... muito obrigada pela presença de todos... meu nome é S*... A*... ((locutora aponta para a primeira colega à direita))... E*... ((locutora aponta para a segunda colega à direita))... e nós vamos... falar da Sociolinguística... se surgir alguma dúvida... durante a apresentação... fiquem à vontade e:: podem perguntar pessoal...”

Após o cumprimento, mostrou-se recorrente um integrante do grupo apresentar os colegas e o tema da apresentação:

Excerto 6:

“pessoal... boa noite... é::... hoje nós vamos apresentar:: o tema do nosso seminário... que é Psicolinguística::... nosso grupo é composto pelo G*... a H*... a L*... L*... ((falante aponta para si mesma))... e S*... (falante aponta para colega à esquerda))... ((pausa longa))... bom::...”

Em um caso, os tópicos a serem desenvolvidos durante a exposição também foram apresentados. Essa fluidez na composição dos gêneros, no caso em tela, do gênero seminário é normal, haja vista os gêneros serem relativamente estáveis (BAKHTIN, 2019).

Excerto 7:

“[...] esse... então:: é o tema do nosso seminário... primeiro... L* vai falar sobre interação... [...]”

Além desses aspectos, na abertura, os estudantes poderiam expor os objetivos do seminário e a ordem de sua exposição, o que não foi observado em nenhuma das quatro apresentações analisadas. No **desenvolvimento**, os conteúdos/ tópicos são apresentados por meio de uma exposição oral. No *corpus* estudados, todos as exposições foram acompanhadas de *slides* com os conteúdos e com citações. No **encerramento**, esperava-se que os estudantes fizessem a recapitulação e a síntese, além das considerações finais, dos agradecimentos e da aber-

8 O asterisco foi utilizado para preservar a identificação dos estudantes.

tura para discussão e perguntas. Contudo, em geral, nesse momento das apresentações, os discentes expuseram suas considerações finais e apresentaram as referências das obras pesquisadas (Excerto 8); apenas uma equipe, além desses dois pontos, teceu seus agradecimentos e abriu para perguntas (Excerto 9).

Excerto 8:

“[...] e:: a gente assim::... formadores em Letras... em línguas... temos que trabalhar contra isso... e não a favor disso... não reforçando... é um cuidado que devemos ter desde pequeno::... porque tudo isso faz parte da nossa sociedade::... [[CONSIDERAÇÕES FINAIS]] aqui estão as nossas referências... né:: referências que nós usamos para fazer o trabalho...” [[REFERÊNCIAS]]

Excerto 9:

“e:: nós já verificamos aqui... né::... no nosso trabalho... o que a professora LS sempre nos falava... que nós como futuros professores de Letras... devemos respeitar o linguajar de cada pessoa ((barulho de algo caindo))... ensinando a norma culta... mas respeitando sempre o linguajar de cada... cada pessoa, ensinando a norma culta... mas respeitando sempre o linguajar de cada pessoa... [[CONSIDERAÇÕES FINAIS]] estas são as nossas referências... [[REFERÊNCIAS]] eu queria neste momento fazer alguns agradecimentos... que foram pessoas que contribuíram para este trabalho... a nossa querida professora LS... que nos proporcionou este aprendizado... que nos fez pesquisar sobre esse tema... e:: também porque ela forneceu alguns sites... artigos... para a nossa pesquisa... né::... gostaria de agradecer nosso amigo G* e o V*... que muito gentilmente nos cedeu material para fazermos essa pesquisa... e também a nossa professora JS... pela sua dedicação e atenção... que nos forneceu ajudando::... orientando... e:: e::... tirando todas as nossas dúvidas que surgiram durante a pesquisa que estávamos fazendo... e::... as dúvidas surgiram... e ela foi... nos orientando e tirando as nossas dúvidas... e::... também por não medir esforços para que esses seminários dessem sequência... você::... não mediu esforços e::... fez de tudo para que eles se realizassem... então::... muito obrigado pessoal... [[AGRADECIMENTOS]]... alguma dúvida ou alguma pergunta?...” [[ABERTURA PARA PERGUNTAS]]”

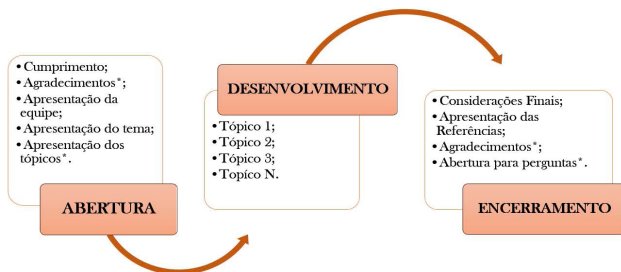


Figura 1: Construção composicional do gênero seminário
Legenda: *: elementos que não apareceram em todos os seminários.
Fonte: a autora.

Após o encerramento de cada grupo, antes de os apresentadores implementarem atividades de compreensão com a turma, conforme solicitado pelas professoras, elas interferiram para fazer correções e comentários (sobre as apresentações e a participação dos ouvintes). Assim, os seminários analisados foram compostos de uma fase anterior de preparo e planejamento e uma fase posterior de correção, avaliação e *feedback*.



Figura 2: Fases de um seminário
Fonte: a autora.

Na fase anterior, os estudantes reuniram-se algumas vezes, realizaram pesquisa bibliográfica, dividiram as partes das apresentações, prepararam os recursos midiáticos (slides, vídeos etc.), o roteiro, o material que foi entregue aos colegas (um resumo da teoria e atividades de compreensão). Alguns alunos experimentaram sua apresentação, apresentando-a aos colegas. Essa estratégia mostrou-se importante para aumentar a segurança dos seminaristas durante sua fala e, também, para adequar a apresentação ao tempo disponível e determinado previamente pelas professoras. Os discentes que não ensaiaram a apresentação tiveram mais problemas em relação à inadequação do tempo (ou o aluno não cumpriu o mínimo estabelecido ou ultrapassou o tempo máximo), falhas nos diapositivos (não estavam claros, coerentes, faltavam informações, havia excesso de texto etc.) e divisão de falas não estava apropriada (um estudante dominou o seminário, enquanto seus parceiros de equipe ficaram assistindo). Esses ensaios podem ser considerados os “rascunhos do texto”: antes de enviar uma versão final de um texto produzido, precisamos rascunhar versões anteriores até chegarmos a uma versão “polida” do texto que será entregue.

Na fase posterior, as professoras fizeram comentários a respeito das apresentações, teceram correções teóricas e esclarecimentos, abriram espaço para perguntas e para a realização de atividades de compreensão, as quais foram implementadas pelos seminaristas. Enquanto os ouvintes realizavam as atividades, em outro espaço físico (para evitar constrangimentos), as professoras se reuniram com os seminaristas para dar um *feedback* de seu desempenho (individual e coletivo), apontando os pontos positivos e, em seguida, os negativos da apresentação (o que é muito importante para a aprendizagem e consciência dos discentes sobre suas apresentações) e estabeleceu uma nota.

A análise da construção composicional do seminário revelou que o gênero se constrói pela/na intercalação de gêneros, já que outros gêneros são acionados na produção e na apresentação de seminários, quais sejam:

■ **gêneros do saber científico ou escolar** (como artigo científico, reportagem científica, reportagem de divulgação científica, resenha, tese, dissertação ou gênero afim): os alunos precisaram estudar um conteúdo para apresentar seus seminários sobre o que foi estudado. Para isso, consultaram textos científicos e teóricos;

■ **gêneros de planejamento** (como roteiro): para se apresentarem, os estudantes elaboraram um roteiro de sua apresentação, determinando o que foi dito na introdução, nos tópicos de desenvolvimento e na conclusão. A elaboração de um roteiro tem o propósito de guiar os estudantes durante sua fala, de modo a não se perderem e de não deixarem de dizer algo importante. O roteiro também colabora para o acompanhamento da apresentação por parte do auditório, especialmente quando os seminaristas não utilizam diapositivos (todas os seminários analisados foram acompanhados de slides e de um roteiro, por solicitação das professoras);

■ **gêneros imagéticos, ilustrativos, não verbais** (como infográfico, figura, gráfico, quadro, organograma ou similar): utilizados com a finalidade de apresentar alguma informação aos ouvintes ou esclarecer algum dado explicitado verbalmente. Esses gêneros também colaboraram para o enriquecimento visual da apresentação de um seminário e para a melhor memorização daquilo que foi dito pelos estudantes;

■ **a exposição oral em si**⁹: não há seminário sem uma apresentação/exposição oral. Nela, os seminaristas expuseram, pública e formalmente, os assuntos estudados a um auditório determinado e, nos casos analisados, presente *in loco*¹⁰.

9 A exposição oral é, aqui, entendida como um gênero inserido no gênero seminário.

10 Com o isolamento social de 2020, temos acompanhado exposições orais realizadas virtualmente, em que o auditório não divide um mesmo espaço físico. Tal característica já tem sido debatida em pesquisas do domínio da Análise da Conversação, desde a década de 1980 devido às ligações telefônicas.



Figura 3: Intercalação de gêneros no seminário
 Fonte: a autora.

O tema é pertence ao arcabouço teórico da disciplina em que a apresentação é realizada e, geralmente, é determinado pelo professor. Assim, nos seminários analisados que ocorreram na disciplina de Linguística I, a temática escolhida pelas docentes foi “*Escolas da Linguística: história, principais pesquisadores, métodos de pesquisa e outras informações*”. Na educação básica, em Língua Portuguesa, poderiam ser temas de seminários: obras literárias ou escritores brasileiros de determinada escola literária; figuras de linguagem; análise de um texto (poema, crônica, conto etc.); análise linguístico-discursiva de um texto pertencente a gêneros diversos, entre outros. O professor de História pode solicitar seminários a respeito dos presidentes do Brasil, da organização do país durante determinado período, como o Império. O professor de Geografia pode solicitar apresentações acerca de algum estado brasileiro: por exemplo, São Paulo: capital do estado, população, rios etc. Enfim, os tópicos do seminário estão sempre amarrados à disciplina em que as apresentações ocorrem.

Devido à esfera social e ao contexto em que circula, o seminário é mais formal, realizado preferentemente pelo emprego da variedade linguística de maior prestígio, empregando-se vocabulário mais técnico e especializado. Dessa forma, alunos da área de línguas empregarão termos como: signo, significado, significante, discurso, sentido, enunciado, enunciação, gramática, sujeito etc. Estudantes de Geografia,

utilizarão termos como: planície, relevo, clima, por exemplo; de Matemática utilizarão: soma, equação, fórmula, Pitágoras, Bhaskara, coeficiente, incógnita etc. No excerto que segue, notamos alguns termos e expressões próprias da área da Linguística, como “Estruturalismo”, “Saussure”, “língua”, “palavras” etc.

Excerto 10:

“[...] a gente já percebeu... com os outros colegas... que nos antecederam... que a Linguística tem várias ramificações que foram se desenvolvendo ao longo do século vinte... então:... num primeiro momento... a gente vai observar que a Linguística... ela vai se dividir em dois polos... um polo Formalista... e um polo Funcionalista... esse polo Formalista vai tratar a respeito... do sistema e da estrutura... e quando... quando falamos da estrutura... Estruturalismo... e vamos lembrar de:... Saussure:... e do que foi se organizando daí pra frente... e quando nós falamos de estru/:... do polo Formalista:... nós vamos falar... a respeito da função que essas palavras... que essa língua vai... encontrando... vai criando... para que ela vá se consolidando... e quando nós falamos no polo Funcionalista... nós vamos falar em uso... e quando nós falamos em uso:... nós vamos falar na prática... na Pragmática:... [...]”

Como alguns dos objetivos de uma apresentação de seminário são explicar, informar, explicar, descrever algo com base em leituras e teorias, o “discurso alheio” (VOLÓCHINOV, 2018), especialmente na função de discurso de autoridade, faz-se muito presente, colaborando para a construção do enunciado. Isso porque os seminaristas apoiam-se em um saber teórico e científico presente em livros e artigos para organizar sua fala, o que se pode perceber no Excerto 10, 11, 12 e 13, em que há exemplos disso.

Excerto 11:

“[...] sobre autor... principal... protagonista... né:... do Gerativismo:... é Noam Chomsky... e: quem vai falar sobre isso depois... [...] Chomsky... Chomsky classificou com desempenho e competência...”

Excerto 12:

“[...] o David Cristal... ele tem um dicionário de Linguística e de Fonética... que vai falar aquilo::: que eu já ressaltai... [...]”

Excerto 13:

“[...] é:: para Saussure a sua preocupação está relacionada à análise das relações internas... entre os elementos linguísticos... ou seja... à Linguística:: estrutural::... é:: sem preocupar né... com as relações entre linguagem e sociedade... é::... para ele::... a língua é:: um fator social::... é:: já::... na década de:: 1960... a reação... ela se:: operou contra... o domínio de conceitos linguísticos de Saussure... é:: houve um comportamento oposto por parte de alguns estudiosos... né... é:: entre eles... é:: Bakhtin::... em 1929... Jakobson... 1960... (())... em 1968... PARA esses estudantes... é:: a linguagem::... eles tinham aviação que:: a linguagem... a cultura... e sociedade seriam consideradas fenômenos inseparáveis... diferente da visão de Saussure...

Nesses excertos, Saussure, Bakhtin, Chomsky, David Cristal e Jakobson foram citados nos slides e na fala dos estudantes. No decorrer dos seminários, vários “discursos alheios” (VOLÓCHINOV, 2018) foram trazidos à tona, porque as apresentações de seminário fundamentaram-se em uma voz de autoridade, a qual foi sempre retomada, de modo a alicerçar e embasar o discurso dos seminaristas. Com isso, predominaram nos seminários as vozes dos teóricos citados. Por isso, podemos qualificar esse discurso como um “heterodiscurso” (BAKHTIN, 2017), já que falaram no seminário os apresentadores, o professor, os ouvintes (que podem fazer perguntas, tecer críticas etc.) e as vozes de autoridade (BAKHTIN, 2017). Isso porque não há discurso isento de outras vozes além daquela do locutor: “o ‘discurso alheio’ é *o discurso dentro do discurso*, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também *o discurso sobre o discurso*, o enunciado sobre o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018, p.249).

Apesar de haver um planejamento temático para as apresentações de seminários, a construção do discurso dá-se localmente, como é típico da oralidade. Isso deixa marcas de construção no texto, como pausas (marcadas por reticências), alongamentos (marcadas por dois-pontos),

elevação do tom de voz (marcada por caixa alta), repetições e outros, como se pode notar no Excerto 13, anteriormente apresentado. Eles elementos prosódicos são típicos da oralidade e, por isso, não devem ser vistos como incoerentes ou indevidos. Alongamentos são recursos comumente utilizados para o planejamento discursivo e para sustentação do turno, havia vista o planejamento local do texto falado. As pausas também operam como planejadores discursivos. Alguns marcadores conversacionais também apresentam essas duas funções (além de várias outras). É o caso do “é” no exemplo em tela. O marcador “né”, por sua vez, apresenta a função de buscar a aprovação do interlocutor e a sua concordância com aquilo que é dito pelo locutor.

Os marcadores conversacionais apresentam-se como elementos independentes sintaticamente do verbo, formados por um ou mais itens ou expressões lexicais, que corroboram o monitoramento da conversação e a organização do texto. Podem ser considerados semanticamente vazios, porém são extremamente relevantes na manutenção da interação. Os marcadores conversacionais são elementos de “variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão” (URBANO, 1997, p.81). Os marcadores não compreendem somente as expressões frequentemente utilizadas pelos falantes, mas envolvem, também, aspectos interacionais, textuais, cognitivos e finalísticos da linguagem. Outros marcadores presentes nos seminários foram: aí, ah, ahn, bom, então, ok, olha, veja etc.

Excerto 14:

“bom::... a Sociolinguística é uma área da ciência que surgiu na segunda metade do século vinte... pra:: verificar de que modo os fatores de natureza linguística e variação linguística estavam relacionados ao uso da variante da língua... ((locutora lendo slides)).. é:: ((voltando-se à ao auditório))”

Excerto 15:

“aí::... é situacional... que é a capacidade de: empregar diferentes formas da língua em situações comunicativas diversas...”

Excerto 16:

“então::... aqui entra a interacionista... a forma interacional... que é:: a forma com ela entendeu o gesto que ele fez... que para ele estava de acordo com a cultura dele... mas:: não estava de acordo com a cultura dela... então:: essa interação não houve... ela não sabia do contexto dele... e:: ele não sabia do contexto dela... então::... houve essa falha cultural e comunicativa...”

Excerto 17:

“cada uma dessas correntes busca abordar de um modo particular a diversidade linguística existente... que aí vai estudar de uma forma mais completa cada uma delas...”

A análise dos dados também mostrou a predominância de verbos no presente, no pretérito perfeito (quando os estudantes trataram de aspectos históricos) e no pretérito imperfeito (para marcar uma atividade iniciada no passado, mas sem conclusão determinada), respectivamente, como se percebe nos excertos de 14 a 17 (em que os verbos estão com sublinhado duplo). Também se mostrou recorrente o emprego de verbos no infinitivo. Durante a exposição oral, não foram observados verbos no imperativo, os quais se limitaram ao momento de implementação das atividades de compreensão.

As retomadas textuais foram geralmente realizadas por pronomes (exemplo: “o David Cristal... ele tem um dicionário de Linguística e de Fonética... que vai falar aquilo::: que eu já ressaltai...”; “a forma com ela entendeu o gesto que ele fez... que para ele estava de acordo com a cultura dele... mas:: não estava de acordo com a cultura dela...” e por repetições lexicais (no Excerto 10, anteriormente apresentado, temos repetições de “ele”, “nós”, “vamos”, “polos”, “Formalista”, “Funcionalista”, “estrutura” etc.).

Em geral, predominou o distanciamento dos locutores com o discurso e com seus interlocutores, o que se manifestou por meio de: predomínio da 3ª pessoa do discurso (por meio de pronomes e verbos);

escolha lexical especializada; ênfase na adjetivação objetiva (como no Excerto 18, que segue, no qual vemos os adjetivos “comunicativo”, “oral”, “cotidiana”); ausência de diminutivos afetivos; baixa ocorrência de marcadores conversacionais de manifestação de opinião como “eu acho que”; ausência de substantivos próprios com função de vocativo; entre outros.

Ao tratar com o público, a expressão priorizada foi “pessoal” (como mostramos no Excerto 1 e no 2), impessoalizando o discurso. Esse efeito também foi alcançado pela ênfase no referente (no objeto do discurso) e pela conjugação verbal, na qual houve preponderância de verbos na terceira pessoa do discurso (Excerto 19).

Excerto 18:

“faz parte de um contexto comunicativo... que analisa o discurso... g::: tem como foco... a nossa habilidade de interpretar::: o que os nossos interlocutores intencionam comunicar na interação oral cotidiana...”

Excerto 19:

“e::: quando ele vai escrever... ele quer escrever tudo isso::: do jeito que ele fala... porque é um traço cultural dele... é::: o jeito que ele convive... ele tem uma oratória muito legal... ele se expressa muito bem... e ele quer escrever todos os vícios de linguagem que tem...”

Notamos também a forte presença de substantivos abstratos, o que se deve ao caráter próprio da Ciência que era objeto de discussão, ou seja, da Linguística, cujo objeto é a língua. Substantivos abstratos como “ramificações”, “sistema”, “fala”, “variação”, “função”, “prática”, “linguajar”, “uso”, “discurso”, “cultura”, “contexto” etc. são exemplos disso. Entre os conectivos, “e” e “mas” ganharam destaque, como se vê nos Excertos 18 e 19. Entre os pronomes relativos, predominou “que”, por uma presença abundante no *corpus* estudado: em um seminário, contamos quase 200 ocorrências desse pronome; e nenhuma de “o/a qual”, “cujo/a”; e nove ocorrências de “onde”.

Excerto 20:

“quer dizer:... isso é empregado... dentro do ambiente onde se fala... onde se entenda os termos jurídicos...”

Não percebemos a presença de gírias, a não ser dentro de exemplos, o que se deve ao contexto de maior formalidade do seminário. Esse contexto também foi determinante para que o discurso fosse predominantemente temático (não figurativo). Não observamos rimas ou outros efeitos poéticos nos exemplares analisados. Cumpre lembrar que o gênero é relativamente estável (BAKHTIN, 2019); portanto, algumas características variam conforme os objetivos da interação, os interlocutores, o local etc. Apresentaram-se aqui as recorrências nos seminários analisados; outras características poderão ser observadas em um *corpus* distinto.

5. Proposta didática de ensino do seminário

Considerando a discussão empreendida até aqui, propomos, a seguir, uma sinopse de uma sequência de atividades para o ensino do seminário.

OFICINAS	ATIVIDADES EM SALA DE AULA
<p>Preparação para o início das atividades e historicidade do gênero</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Apresentação do objetivo de aprendizagem (aprender a produzir e apresentar seminários), com descrição das vantagens de se conhecer o gênero e de apresentá-lo de modo adequado. ■ Divisão dos estudantes em equipes (número de integrantes depende do tamanho da turma, mas não se recomenda mais de cinco alunos em cada grupo). ■ Determinação dos temas e da ordem das apresentações. Sugerimos que os temas sejam escolhidos pelos alunos e aprovados pelo professor, a fim de eles falarem de assuntos que lhes sejam familiares. A maior segurança a respeito do tema leva a um menor monitoramento da fala, de forma que o professor terá mais elementos a observar, sem ter de se preocupar com o conteúdo. ■ Leitura e debate sobre a historicidade do seminário (origem do termo “seminário”, quando e onde começou a ser apresentado, como eram as apresentações, quais os objetivos das apresentações, em que contextos aconteciam etc.).

<p>Avaliação diagnóstica: primeira apresentação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Apresentações de seminários por parte dos estudantes e avaliação dessas apresentações pelo professor (que deve apontar aspectos positivos e negativos das exposições). Os pontos a serem melhorados precisam ser trabalhados em sala de aula. ■ Se possível, as apresentações devem ser gravadas em áudio e vídeo para análise com os alunos; isso com o objetivo de que eles se observem falando, de modo a ter consciência de como são suas exposições orais
<p>Esferas de circulação, contexto de produção e de recepção e objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conversa sobre as características básicas das esferas de circulação do seminário. Apesar de os estudantes estarem envolvidos nessas esferas (acadêmica ou escolar), alguns aspectos devem ser ressaltados, como papel social dos interlocutores, a função da escola e da universidade. ■ Conversa a respeito dos objetivos, do contexto de produção e de recepção do gênero seminário (Qual o papel dos ouvintes na apresentação de seminário? Quais as atividades os ouvintes devem desempenhar? Para que e por que apresentar seminários?)
<p>Como se preparar para um seminário</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Discussão sobre pesquisa bibliográfica, necessidade de leitura de textos teóricos, de elaboração de um roteiro de apresentação e de experimentações da apresentação. ■ O professor deve apresentar dicas de como realizar pesquisas na internet, especialmente no <i>Google</i>. ■ No laboratório de informática ou em sala de aula, com seus <i>smartphones</i>, os estudantes devem iniciar pesquisa a respeito da temática de seu seminário e, em casa, devem terminar a pesquisa. ■ Após isso, os estudantes devem escolher os textos que serão utilizados no seminário e estudá-los. ■ Com os textos estudados, devem preparar o roteiro de apresentação, determinando os tópicos, sua ordem de exposição e o aluno responsável. <p style="text-align: center;">■ Sugestões de leituras para os professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Pesquisa bibliográfica: material completo com 5 dicas fundamentais</i>”, de Naína Tumeleiro, 23/09/2019, disponível em https://blog.metzzer.com/pesquisa-bibliografica/. Acesso em: maio 2020. • “<i>Como fazer pesquisa bibliográfica</i>”, de Agma Juci Machado Traina e Caetano Traina Jr., disponível em http://univasf.edu.br/~ricardo.aramos/comoFazerPesquisasBibliograficas.pdf. Acesso em: maio 2020.
<p>Construção composicional do gênero</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Apresentação de estratégias para abertura, desenvolvimento e encerramento de um seminário.
<p>Estilo</p>	<p>Características da oralidade, marcadores conversacionais, variedade linguística de maior prestígio etc.</p>

<p>Aparência e Vestimenta</p>	<p>■ O professor deverá apresentar aos estudantes slides com fotografias variadas, discutindo com os alunos o que é e o que não é adequado para uma apresentação de seminário.</p> <p>■ Sugestões de leituras para os professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Com que roupa eu vou?</i>”, de Reinaldo Polito, disponível em https://portalcmc.com.br/com-que-roupa-eu-vou/. Acesso em: maio 2020. • “<i>O dress code nas organizações</i>”, de Carlos Dias, na <i>Revista Ser Mais</i>, disponível em https://issuu.com/revistasermaisdigital/docs/sermais51. Acesso em: maio 2020. • “<i>O que é dress code? Entenda a importância da roupa no ambiente de trabalho</i>”, do blog Xerpa, disponível em https://www.xerpa.com.br/blog/o-que-e-dress-code/. Acesso em: maio 2020.
<p>Elementos não linguísticos e paralinguísticos: gestos, expressões faciais e movimento</p>	<p>■ Leitura e discussão do texto “<i>Sete dicas de linguagem corporal para apresentações</i>”, de Talita Abrantes, na <i>Revista Exame</i>, disponível em https://exame.abril.com.br/carreira/7-dicas-de-linguagem-corporal-para-apresentacoes/. Acesso em: maio 2020.</p> <p>■ Nos grupos dos seminários, os alunos voltarão às suas apresentações gravadas e analisarão seus gestos, movimentos etc., buscando pontuar aquilo que está adequado e o que precisa ser melhorado.</p> <p>■ Dicas a serem trabalhadas com alunos: não cruzar braços ou pernas; manter cabeça alta e o peitoral aberto; não ficar de costas para os colegas e para o professor; não olhar para o chão ou para o texto (isso denota insegurança); busque a atenção do auditório para aquilo que você quer por meio do seu corpo e de gesto indicativo; olhe nos olhos dos ouvintes demonstrando segurança e cumplicidade; movimente-se, mexa braço, corpo e cabeça, mas de modo delicado (nada de movimentos rápidos ou bruscos); sorria.</p> <p>■ Sugestões de leituras para os professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>8 jeitos para surpreender nas apresentações do trabalho</i>”, de Talita Abrantes, na <i>Revista Exame</i>, disponível em https://exame.abril.com.br/carreira/8-jeitos-para-surpreender-nas-apresentacoes-do-trabalho/. Acesso em: maio 2020.
<p>Traços suprasegmentais (ou prosódicos)</p>	<p>■ É preciso falar em tom e velocidade de voz adequados. As palavras devem ser bem articuladas e é preciso saber enfatizar os pontos importantes. Para isso, o professor pode propor algumas dinâmicas: a) falar muito rápido, depois muito devagar e testar atenção e compreensão do público; falar deitado no chão, sentado na carteira, olhando para baixo; realizar exercícios de dicção (falar com lápis entre dentes etc.).</p> <p>■ Sugestões de leituras para os professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>11 exercícios de fonoaudiologia e dicção para a voz</i>”, de Edmar Oneda, disponível em: https://administradores.com.br/artigos/11-exercicios-de-fonoaudiologia-e-diccao-para-a-voz. Acesso em: maio 2020. • “<i>Aprenda 5 táticas de como melhorar a dicção</i>”, de Cristiane Romano, disponível em https://blog.cristianeromano.com.br/taticas-para-melhorar-a-diccao/. Acesso em: maio 2020. • “<i>12 exercícios para melhorar a oratória e se comunicar melhor</i>”, no <i>Catraca Livre</i>, disponível em https://catracalivre.com.br/carreira/12-exercicios-para-melhorar-oratoria-e-se-comunicar-melhor/. Acesso em: maio 2020. • “<i>Saiba como melhorar a dicção em 6 passos</i>”, do Clube da Fala, disponível em https://www.clubedafala.com.br/como-melhorar-a-diccao/. Acesso em: maio 2020.
<p>Recursos audiovisuais</p>	<p>■ Explicação sobre construção e uso de diapositivos para apresentações de seminário: tamanho e cor das letras, aparência e cor de fundo, utilização de imagens e sons, designer, dicas de projeção etc.</p> <p>■ Exibição do vídeo “<i>Power Point 2013/16 - Apresentação de slides profissional em poucos minutos</i>” (do prof. Silas Romanha, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g-0qBWZpk60g). Acesso em: maio 2020.</p> <p>■ No laboratório de informática ou em sala de aula com seus <i>smartphones</i> (desde que esteja instalado o aplicativo do programa <i>Power Point</i> ou similar), os alunos devem construir os slides para o seu seminário utilizando as dicas dos vídeos.</p>
<p>Avaliação final: última apresentação</p>	<p>■ Os alunos reapresentam os seminários da avaliação diagnóstica ou podem apresentar um novo seminário. Agora, o professor pode indicar a temática dos grupos. Ele também pode estabelecer uma parceria com docentes de outras disciplinas, de modo que os temas sejam determinados por outro professor e a avaliação seja realizada por ambos, favorecendo a interdisciplinaridade.</p>

Avaliação e feedback	<ul style="list-style-type: none">■ O professor avaliará a apresentação dos estudantes, ressaltando, <i>a priori</i>, os aspectos positivos e, em seguida, os pontos em que os estudantes precisam melhorar e como eles podem fazer isso. Recomendamos que o <i>feedback</i> não seja dado ao grupo na presença dos colegas da turma.■ Para que os alunos que assistem ao seminário prestem atenção nas apresentações, sugerimos que seja solicitada a realização de um ou mais exercícios sobre os seminários apresentados: pode ser um teste aplicado por cada grupo de apresentação; um resumo crítico da apresentação dos colegas ou outro.
-----------------------------	---

Quadro 2: Síntese de uma sequência de atividades sobre seminário

Fonte: a autora.

O número de aulas para a realização das oficinas depende da necessidade dos alunos e dos ajustes que cada professor fará. Além disso, com turmas mais participativas, mais indagadoras, utilizam-se mais aulas; com turmas mais quietas, menos. O ideal é que o seminário seja o foco, o objeto do ensino, e não o instrumento para a aprendizagem de outro tópico das aulas. Ademais, novas etapas e atividades poderão ser acrescentadas àquelas indicadas.

A seguir, sugerimos um quadro com critérios, indicadores e conceitos para a avaliação das apresentações de seminários. As avaliações podem ser realizadas, *a priori*, pelo professor responsável. Também é possível solicitar aos colegas que avaliem as apresentações de seus pares (*peer assessment*); é relevante, ainda, o processo de autoavaliação, em que cada expositor avalia a si mesmo e à sua equipe. Os indicadores de avaliação devem ser selecionados conforme o trabalho realizado em sala de aula, antes da exposição final do seminário. Outros itens podem ser acrescentados conforme observação ou necessidade do docente ou dos estudantes. Os conceitos para avaliação podem ser, por exemplo: a) Ótimo; b) Bom; c) Regular; e d) Ruim; ou 1) Cumpriu; 2) Cumpriu parcialmente; 3) Não cumpriu.

CRITÉRIOS	INDICADORES	CONCEITOS
Preparação e planejamento	Pesquisa em fontes diversas pautada em referenciais	
	Elaboração de roteiro de realização do seminário	
	Organização do ambiente	
Diapositivos	Utilização de designer, diapositivos atraentes, bonitos, legíveis etc.	
	Correção gramatical	
	Letras legíveis, tamanho, fonte e cor adequados	
	Uniformidade no tamanho das letras	
	Escrita por tópicos	
	Ausência de parágrafos longos	
	Uso de palavras-chave	
	Uso adequado das cores	
	Uma ideia central por slide	
	Ilustrações bem posicionadas, visíveis, com legendas, quando necessário etc.	
Plano de fundo adequado		
Construção composicional do gênero (planificação)	Saudação inicial	
	Apresentação pessoal	
	Apresentação da temática e dos objetivos	
	Apresentação das etapas	
	Desenvolvimento	
	Recapitulação e síntese	
	Considerações finais	
	Referências	
	Encerramento e agradecimento	
	Abertura para perguntas	
	Atividades	
	Informações de contato	

Exposição Oral	Tom e velocidade de voz com variação, pausa e ênfase, quando necessário	
	Emprego da norma de maior prestígio da língua	
	Pronúncia das palavras, fluidez da linguagem, respiração adequada	
	Seleção lexical, marcadores conversacionais, expressões de reformulação	
	Ausência de gírias, vícios de linguagem, palavões etc.	
	Vocabulário técnico específico	
	Domínio do assunto	
	Predomínio da fala espontânea (pouca leitura dos slides ou do roteiro; sem memorização do discurso)	
Clareza na fala, boa exposição		
Gestos, Expressões faciais, postura	Gestos faciais, corporais, sorrisos	
	Movimentação adequada	
	Direcionamento da fala ao interlocutor	
	Olhar direcionado ao auditório	
	Postura adequada	
	Posição adequada de frente para o público	
	Noção espacial	
	Postura adequada	
Aparência e Vestimenta	Roupas condizentes com o contexto do seminário	
	Acessórios, maquiagem etc. discretos	
Outros	Adequação ao tempo	
	Respeito à apresentação dos colegas	
	Consideração pelo público	
	Respeito ao tempo de realização da atividade	
Equipe	Organização, planejamento, distribuição das falas, do tempo etc.	

Quadro 3: Instrumento para avaliação de seminários

Fonte: a autora.

Enfim, a sinopse da sequência de atividades construída busca uma aprendizagem mais efetiva da oralidade por meio do gênero seminário, muito presente na esfera escolar e na acadêmica. Em sala de aula, o

professor implementará aquilo que julgar necessário ao contexto em que os alunos estão inseridos e de acordo com as observações do professor na primeira apresentação de seminário e no contato constante com seus alunos.

Considerações finais

Em sala de aula, é preciso trabalhar e discutir os gêneros orais, que devem ser também tópico de ensino e de aprendizagem. Isso quer dizer que eles não podem funcionar somente como instrumento de ensino, mas também como objeto de ensino, corroborando os multiletramentos dos estudantes. Para tanto, é preciso verificar os gêneros em sua dupla orientação na realidade (MEDVIÉDEV, 2012), examinando seu conteúdo temático, construção composicional, estilo e forma arquitetônica, como fizemos com o seminário neste capítulo.

Ainda se faz necessário formar o professor para o ensino desse gênero na educação básica e, em alguns casos, no ensino superior. Isso porque, muitos professores ainda se sentem despreparados para o trabalho com a oralidade, pois esse tópico foi negligenciado ou pouco tratado em sua formação docente inicial. Assim, este capítulo colabora, ainda que parcialmente, para um trabalho mais efetivo com a oralidade em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estudos

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. O seminário como estratégia de ensino na pós-graduação: concepções e práticas. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 10, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 7 a 10 de novembro de 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2011. Disponível em: <https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Artigo-Seminario-como-estrategia-ensino-ALTHAUS.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

ÁLVARES, Margarida Rosa; ORTIZ-PREUSS, Elena. Abordagem de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua espanhola. *Signum: Estud. Ling.*, n.18/2, p. 2-120, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21817/17769>. Acesso em: abr. 2020.

BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2.reimpressão. São Paulo: Editora 34, [2016] 2019.

BAKHTIN, Mikhail M. *Teoria do romance I: a estilística*. 1.reimpressão. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. *Alfa*, São Paulo, 56 (2), p.371-401, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n2/02.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Metodologia de pesquisa em português falado. *In: RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza et al (Orgs.). I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1999, p.109-119.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, v. XV, São Paulo, PUC/LAEL/SP, 2006, p.1-10. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3680/2405>. Acesso em: abr. 2020.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; ROCHA, Suélen Maria; GUIMARÃES-SANTOS, Luiza. Gêneros orais, projetos didáticos de gênero e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015, p.321-355.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2006

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MEIRA, Glenda Hilnara Feliciano; SILVA, Williany Miranda. Seminário acadêmico: mais que um gênero, um evento comunicativo. SILEL, 3, 1, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1434.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

STORTO, Letícia Jovelina. Ensino de gêneros orais e da oralidade na BNCC e em livros didáticos: é preciso falar disso. In: SEMANA DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 1, Três Lagoas-MS, 04 ago. 2019. *Conferências*. Três Lagoas-MS: UFMS, 2019.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações; FFLCH/USP, 1997, p.81-101.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2.ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Legislação

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2018*. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015*. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *PCN+: ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: abr. 2020.

O ENSINO DE NARRATIVA ORAL

Claricia Akemi Eguti

Considerações iniciais

As narrativas estão presentes na vida humana de forma oral e escrita, com diferentes propósitos: seja para perpetuar a história, os usos e os costumes de um povo, sendo transmitida de geração a geração, seja no cotidiano, nas conversas entre as pessoas para narrar experiências vividas, fatos ocorridos com eles ou com terceiros.

O presente estudo focaliza, em particular, a narrativa oral não literária, conversacional, e sua relação com o ensino e o aprendizado. Para estudarmos esse objeto específico de forma metodológica, em primeiro lugar, buscamos deixar claro qual é o conceito de oralidade que norteia esta pesquisa e, em seguida, esclarecemos o que se entende por narrativa oral, narrativa oral literária e narrativa oral não literária. E, com o intuito de explicarmos a importância e o aproveitamento da narrativa oral não literária no ensino, exploramos o gênero na prática, por meio da análise de dois inquéritos do Projeto NURC: o de número 234 (PRETI, URBANO, 1988. p.104), em que a Informante fala sobre o tema “Cinema, televisão, rádio e teatro” e o DID 208 (PRETI, URBANO, 1988. p.89), em que o Informante, em sua entrevista, discorre sobre o tema “Família, saúde”.

Faz-se necessário, ainda, dizer que os dois depoimentos que apresentamos e analisamos neste artigo foram gravados somente em áudio, uma vez que, na época das gravações, esse era o recurso técnico disponível e possível. Por esse motivo, neles não constam registros re-

lativos aos índices de oralidade que revelam questões relacionadas à mímica, aos gestos, olhares expressões faciais e corporais, à posição dos interlocutores, às vestimentas e outros detalhes exteriores, que hoje são possíveis graças à evolução dos meios tecnológicos. Dessa maneira, as discussões e análises desses dois Inquéritos voltam-se apenas para os aspectos linguísticos e, inclusive os prosódicos, dos textos analisados.

Verificamos também, que na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), é dado um grande destaque ao ensino da oralidade e da narrativa oral, em todos os níveis de escolaridade e, por esse motivo, apresentamos alguns itens ali elencados que se relacionam com esta pesquisa e que corroboram a importância e a necessidade dela.

Sugerimos, por fim, algumas atividades que podem ser realizadas pelos alunos e professores em sala de aula, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências relativas à narrativa não literária, para que o aluno possa se comunicar de maneira efetiva, contribuindo assim para a melhoria de seu desempenho pessoal e social.

1. Oralidade

Para Marcuschi (2001, p. 25), a oralidade é definida como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma relação mais informal à mais formal nos mais variados contextos de usos.” Quanto à fala, ela é “uma forma de produção textual discursiva na modalidade oral” e, portanto, está no plano da oralidade. Sua finalidade é discursiva e ela não necessita de nenhuma tecnologia, a não ser daqueles recursos anatômicos que o ser humano já possui. Dentre suas características, o autor ressalta o uso da língua em suas “formas de sons sistematicamente articulados e significativos”

e o uso de recursos cinésicos, tais como os gestos, os movimentos do corpo, a mímica.

Por sua vez, a enunciação, que é própria da oralidade, tem um tema que lhe dá um sentido único o que, segundo Bakhtin (1979) é uma propriedade inerente a ela. Conforme esse autor,

(...) o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. (BAKHTIN, 1979, p. 114)

Porém, para esse estudioso, o tema, em sua essência, é “irredutível à análise”, diferentemente da significação da enunciação, que “pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem.” (1979, p. 115)

Quanto aos “elementos não verbais da situação”, citados também por Marcuschi, conforme visto anteriormente, eles são parte integrante do conceito de oralidade e, segundo Urbano:

(...) tomado num sentido amplo, *oralidade* diz respeito não só ao aspecto verbal, ou vocal da língua falada, mas também a todo o contorno necessário à produção da conversa na fala face a face, ou seja, tudo o que provoca, propicia, favorece e possibilita a produção, transmissão e recepção da fala como material verbal e oral, como canal de interação: portanto a expressão linguística, a expressão paralinguística; a manifestação mímica e gestual; o contexto situacional, e até o conhecimento partilhado próximo e remoto, atualizado durante o evento. (URBANO, 2000, p.159)

Considerada dessa forma, podemos dizer que o conceito de oralidade torna-se abrangente e, conseqüentemente, qualquer tipo de envolvimento, tanto do ponto de vista do conteúdo como do ponto de vista das diversas formas de expressão, linguística ou paralinguística, o contexto situacional e o conhecimento compartilhado entre os interlocutores são importantes para a comunicação plena.

Também para Ong (2001:15), a constatação de que a língua é um fenômeno oral, além de ser óbvia é também inevitável, uma vez que os indivíduos, ao se comunicarem, utilizam todos os seus sentidos: tato, paladar, olfato, visão e a audição. Porém, uma importância capital deve ser dada à língua, ao som articulado pois, segundo ele, a comunicação e o próprio pensamento relacionam-se “de forma absolutamente especial ao som”. E ele afirma com Siertsema (1955) que todos os seres humanos existentes no planeta têm uma linguagem, que “existe basicamente por ser falada e ouvida no mundo sonoro”.

Por sua vez, Schnewly (2004) acrescenta que não há apenas o oral que se opõe à escrita. O oral é “multiforme”, visto que existem orais que são “atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade” (2004, p. 117). Por esse motivo, devem-se trabalhar os gêneros orais que serão mais apropriados para desenvolver capacidades de praticar linguagens diversas, proporcionando aos alunos a oportunidade de poder trabalhar conforme suas personalidades.

Esse trabalho com a oralidade, no âmbito escolar, assume um importante papel, visto que auxilia no desenvolvimento do aprendizado dos alunos, conforme veremos adiante.

2. Narrativa oral

Entende-se por narrativa oral aquela pela qual os falantes contam e/ou rememoram fatos acontecidos no passado remoto ou recente, nos quais eles protagonizaram papéis centrais ou secundários, recapitulando suas experiências passadas ou podem ser, simplesmente, a reprodução oral de fatos dos quais esses narradores tomaram conhecimento por meio de terceiros. Ela pode ter um cunho literário e, nesse caso, é denominada narrativa oral literária, ou pode ser uma narrativa oral

não literária, discursiva, conforme descrito a seguir. (EGUTI, 2008, p. 26 – 29)

2.1 Narrativa oral literária

Com o propósito de transmitir lendas, mitos, costumes, tradições e perpetuar o passado, narrativas foram criadas por nossos ancestrais. As narrativas eram passadas de geração a geração por artistas que as recitavam ou cantavam em feiras, palcos públicos ou mesmo na corte, divertindo, entretendo pessoas de todas as classes sociais e, dessa forma, por meio do lúdico, exerciam também a função de integradores sociais. Entre esses artistas, lembramos os músicos da Antiguidade romana, o jogral medieval, os bardos irlandeses, *os juglares de boca* (“*jo-grais de boca*”), os cantores, os músicos e os contadores de histórias, que preservavam o passado e as tradições históricas num período em que ainda a audição era dominante, uma vez que os textos escritos eram manuscritos e, muitas vezes, ilegíveis e em que o uso da memorização e da posterior verbalização por meio da leitura ou da reprodução em voz alta desses documentos para um público ou para eles mesmos eram os recursos disponíveis. Essas narrativas da tradição oral permanecem até os dias atuais por motivos diversos tais como: a transmissão pela oralidade; o posterior registro em textos escritos; a gravação em áudio ou a reprodução em filmes; a transformação dessas histórias em peças teatrais etc.

Em vários países, observa-se, também na atualidade, a existência de contadores de histórias que se apresentam em bibliotecas, escolas, teatros, festas e espaços públicos e que se valem de técnicas dramáticas e de dança para contarem histórias com o objetivo de seduzirem o público de diferentes faixas etárias. Geralmente esses contadores procuram conquistar os espectadores por meio da magia ou de brincadeiras, de jogos lúdicos e, muitas vezes, o que narram, apresenta um caráter pedagógico, transmitindo ensinamentos aos ouvintes, ou trazendo o

folclore, as crenças de um povo e os valores culturais, perpetuando-os na memória e/ou na história de uma nação. São, na maioria das vezes, narrativas orais de caráter literário, pois, geralmente, baseiam-se na leitura de uma obra de literatura escrita e, nesses casos, elas não apresentam as mesmas características de uma narrativa conversacional, que é produzida localmente, no instante em que o diálogo acontece.

É interessante notar que o narrador procura reproduzir as mesmas palavras ou estruturas linguísticas que leu ou que ele acredita ter ouvido o locutor pronunciar ao tentar recontar uma narrativa literária à qual teve acesso por meio de um texto escrito, ou por tê-la ouvido, contada por outra pessoa. Com isto, ele procura dar um aspecto de realidade, de verossimilhança ao fato narrado e, também, busca reproduzir a expressividade das falas que ouviu o locutor enunciar. Essa expressividade é reforçada pelo emprego de recursos cinésicos: gestos corporais e faciais como expressões fisionômicas, olhares, sorrisos, além de repetições, entonações, ritmo, tom de voz e outros recursos.

Um narrador competente pode desenvolver habilidades que dizem respeito a sua formação literária, tais como: o conhecimento dos gêneros narrativos e dos elementos que os compõem; a configuração do tempo na narrativa; a caracterização do espaço em que se passa a ação; a tipologia das personagens (herói, vilão, personagem secundário); qual é o foco narrativo (em primeira ou terceira pessoa); a classificação do narrador (narrador personagem, narrador onisciente); as propriedades linguístico-discursivas do texto, como o estilo, a intertextualidade (quando houver), as diferentes vozes que se apresentam no texto (polifonia) e que contribuem para enriquecê-lo. Esse conhecimento teórico é de grande valia no momento que se cria um texto narrativo oral, pois alicerça sua construção. É preciso ressaltar, ainda, que se deve levar em consideração, o papel da memória e da subjetividade que podem modificar ou influenciar aquilo que é narrado.

Ao lado da narrativa oral literária, estudada nos anos iniciais do Fundamental I e II, encontra-se a narrativa oral não literária, que é objeto de estudo do item que segue.

2.2 Narrativa oral não literária

Narrativa oral não literária é aquela de cunho conversacional, que acontece no cotidiano das pessoas e que se apresenta durante uma conversação, por exemplo, quando se pretende reproduzir um acontecimento, no momento em que se deseja relatar uma notícia sobre um acontecimento qualquer, ou por outras diversas razões. Em sua criação, não existe um planejamento prévio. Trata-se, de um texto oral criado no momento exato da conversação, o que possibilita também, o uso da denominação “narrativa conversacional” para esse gênero.

Ela reproduz os fatos vivenciados pelos indivíduos da sociedade, de maneira próxima à realidade, ou de acordo com aquilo que o falante considera ser real. Esse tipo textual pode ser encontrado no dia a dia, com frequência, em reportagens e em notícias faladas, em entrevistas de rádio, de televisão e outros meios de comunicação (Facebook, LinkedIn etc). Também “está presente” em conversações cotidianas quando o falante pretende reproduzir uma experiência pessoal vivida, ou quando relata uma notícia sobre um acontecimento qualquer do qual tomou conhecimento.

Nela, com frequência, são rememorados acontecimentos do passado remoto ou recente, nos quais o falante protagonizou papéis centrais ou secundários, sendo enunciada em primeira pessoa. Pode também acontecer de o narrador reproduzir fatos dos quais tomou conhecimento por meio de terceiros e nos quais não se envolve e, nesse caso, a narrativa é feita em terceira pessoa.

A respeito da narração em primeira pessoa, Tarallo (1990, p. 23), apoiado na teoria laboviana, afirma:

A narrativa de experiência pessoal é a mina de ouro que o pesquisador-sociolinguista procura. Ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativa, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma. A desatenção à forma, no entanto, vem sempre embutida numa linha de relato, a que chamaremos estrutura narrativa.

Infere-se que, para o autor, a distensão do falante em relação à linguagem que ele emprega ao narrar está sempre presente nesse gênero textual, o que, cremos, poderia ser explicado pelo entusiasmo e pela empolgação diante do assunto narrado, ou pela situação de informalidade em que ele se encontra. Porém, a estrutura da narrativa, que é uma das principais características desse gênero textual, deve estar sempre presente no texto.

No item 3., a seguir, pode-se verificar que a oralidade e as narrativas orais são temas de destaque na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento normativo que norteia os currículos das escolas brasileiras.

3. Oralidade e narrativa oral na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

O estudo da oralidade e da narrativa oral também é enfatizado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), homologada em 20/12/2017 para a Educação Básica (Educação Infantil - EI e Ensino Fundamental - EF) e em 14/12/2018 para o Ensino Médio (EM). Trata-se de um documento normativo que, de acordo com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), tem o propósito de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino de todos os estados do Brasil, bem como as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas em todos esses níveis de escolaridade. Entre outros objetivos, ela contribui para o ali-

nhamento de políticas e de ações a serem tomadas em todo o país, referentes à elaboração de conteúdos educacionais.

Na BNCC EI, EF e EM, os estudos sobre a oralidade são citados em todos os níveis de escolaridade; assim, são previstos conteúdos e ações sobre o assunto para todos os educandos, desde a mais tenra idade (bebês de zero a 1 ano e 7 meses), passando pelos adolescentes dos Anos Finais do EF 2 e chegando aos jovens do Ensino Médio.

Para o Ensino Fundamental – EF, o eixo da oralidade é amplo e compreende as práticas de linguagem face a face além de diversas modalidades comunicativas tais como seminários, aulas dialogadas, debates, vídeos, peças teatrais, contação de histórias, programas de rádio e outras mais.

Em relação a essa produção, os textos orais devem pertencer a gêneros orais diversificados, levando-se em conta “aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específica” (BRASIL, 2017, p.79). Da mesma forma, está presente a preocupação com a escuta, com os efeitos sonoros tais como timbre, volume, intensidade, pausas etc., com as questões relativas aos elementos paralinguísticos e cinésicos, como a expressividade, a gestualidade e outros mais.

Além desses, há, ainda, outros aspectos sobre a oralidade abordados pela BNCC, tais como a oralização de textos em interações e/ou discussões nos campos de atuação profissionais, o conhecimento das tradições orais e seus gêneros, levando em conta o contexto social em que surgem e se perpetuam e outros mais.

Interessam-nos, particularmente neste artigo, os aspectos referentes ao ensino do gênero narrativo, abordado pela BNCC, que contemplam diferentes fases da vida humana. Para os bebês, atenta-se ao fato de que a leitura de histórias (literárias ou não) ao provocar neles reações de interesse, contribui para o seu desenvolvimento. Já as crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses), necessitam desenvolver habilidades

como o relato de fatos da sua vida pessoal, dos seus familiares e da comunidade em que vivem; nessa fase de suas vidas, elas devem ser capazes de relatar, filmes, histórias ouvidas, peças teatrais assistidas; devem conseguir fazer imitações de entonação e gestos dos contadores de histórias e/ ou dos cantores e, após a sugestão de temas pelo professor ou, após verem imagens (filmes, desenhos, cartazes etc.), devem ser capazes de criar histórias e de contá-las oralmente.

O estudo da narrativa oral, bem como o da oralidade em todas as suas nuances, justifica-se porque na vida em sociedade, muitas vezes, pode haver ocasiões em que o aluno, na escola ou em outros ambientes sociais, tem necessidade de contar ou reproduzir fatos ou experimentos vividos por ele ou por outrem, de forma coerente e organizada, tanto para ilustrar um acontecimento, quanto para demonstrar sua capacidade na solução de problemas ou na obtenção de resultados positivos, conforme afirmamos anteriormente e que se confirma no texto a seguir:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar. (BRASIL, 2017, p. 69)

No Ciclo 2 (3^ae 4^a séries), espera-se que o narrador seja capaz de “realizar essa atividade de maneira autônoma” (BRASIL, 2017, p. 85), ou seja, é preciso que ele já tenha suficiente conhecimento linguístico para recontar os fatos com suas próprias palavras, habilidade que, uma vez adquirida, deve continuar presente em toda a vida adulta.

A BNCC propõe, para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), uma continuidade dos estudos feitos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, de forma que as competências gerais da Educação Básica orientem as aprendizagens dessa nova etapa. Dessa forma, as habilidades e competências relativas à leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica continuam as mesmas dos ciclos anteriores, bem como “a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 499). Cabe ao professor aprofundar os conhecimentos dos alunos para que eles sejam cada vez mais capacitados e capazes na vida pessoal e profissional.

Entre as habilidades necessárias ao aprendizado das práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, em todos os Campos de Atuação Social encontra-se elencada a preocupação com o ensino de gêneros textuais orais:

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (BRASIL, 2018, p. 509)

Outras habilidades referem-se à criação de roteiros diversos, tais como vlog, videoclipe, documentário, narrativa multimídia e transmídia, *podcast* etc., que exigem conhecimentos sobre a construção dos discursos diretos e indiretos, muito presentes nas narrativas orais literárias e naquelas que não são literárias.

De acordo com a BNCC o trabalho com a língua oral requer que se faça um planejamento da ação pedagógica para que os alunos conheçam gêneros textuais variados, de maneira que, a partir dos co-

nhcimentos prévios que trazem de casa e da comunidade em que vivem, eles passem a conhecer outras formas textuais mais formais e mais estruturadas, os recursos de que elas dispõem, como funcionam, utilizando-as de modo adequado às diferentes situações comunicativas.

4. Narrativa oral em Inquérito do Projeto NURC

No artigo *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*, Dolz e Schneuwly (2004, p. 125) questionam a necessidade de se ensinar a oralidade nos estabelecimentos de ensino, visto que a aquisição da linguagem se dá por meio de um “aprendizado incidental”, pelas crianças que, ao entrarem na escola, já apresentam um bom domínio do oral, comunicando-se de maneira (mais ou menos) adequada com os adultos e com seus pares. Segundo os autores, a resposta a esse questionamento reside no fato de que o oral é importante na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, quando se consolidam e se desenvolvem novos usos relacionados ao ensino escolar e ao ensino superior, momento em que algumas profissões, como professor, advogado, jornalista e outras têm sua eficácia garantida pela palavra, por meio da qual argumentam, convencem, discursam publicamente. Por esses motivos, esses autores julgam que, nas fases intermediárias do processo educacional, é, ainda, extremamente necessário o conhecimento do oral que será de grande valia na vida adulta.

Tal conhecimento deve se dar por meio dos gêneros textuais que podem ser considerados como instrumentos por meio dos quais se torna possível a comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem; ou seja, é por meio da apropriação de um gênero, que se aprende a falar e a narrar em situações diversas de linguagem. E, cremos, um dos gêneros apropriados para este fim, é o da narrativa oral.

Esses textos orais narrativos podem estar presentes em diferentes suportes tais como em uma gravação, em uma entrevista, em um bate

papo pela internet, por *email* ou por *whatsapp*. Também podem ser histórias que permeiam as conversas entre os alunos, na escola, entre amigos e conhecidos, em diversas ocasiões, no cotidiano. Porém, o que acontece no momento da narração é que os falantes encontram dificuldades na exposição das ideias, não apenas em relação à lembrança dos acontecimentos ocorridos, mas também quanto aos aspectos estruturais da história quando, por exemplo, confundem a ordem cronológica em que os fatos ocorreram, tornando a narrativa confusa e difícil de ser compreendida pelo ouvinte. Aspectos linguísticos como a escolha vocabular, os pronomes de tratamento a usar, a flexão dos verbos (muitas vezes o presente e o passado se mesclam prejudicando a coesão e/ou a coerência dos fatos), o uso de variantes inadequadas ao ambiente em que se encontra o narrador e outros mais, são saberes igualmente importantes. O mesmo acontece com muitos indivíduos quando se vêm diante da necessidade de narrarem algum episódio vivido por eles mesmos, ou que ouviram outra pessoa contar ou, ainda, quando têm que falar sobre o enredo de livros, de peças teatrais, de filmes, como acontece no excerto que apresentamos a seguir, do Inquérito DID 234 (PRETI, URBANO, 1988, p. 104), entrevista de 18.10.1984, em que a Informante, mulher de 44 anos, fala sobre o tema “Cinema, televisão, rádio e teatro”.

Desse Inquérito, reproduzimos o excerto que segue (pag.112 – 113).

Legenda:

Doc. = documentador (entrevistador);

Inf. = Informante (entrevistada).

Obs.: Os números do lado esquerdo referem-se às linhas do texto.

Inquérito DID 234

375 *Doc.* e no que diz respeito à montagem a senhora nota alguma diferença ou não?

Inf. hoje está tudo meio louco né? ((risos)) filmes doidos...
AI... que horror assisti um filme...era sobre droga...

- 380 eu não lembro o filme... de um rapaz e uma moto aquilo
me chocou tremendamente... assisti em Araraquara...eu
não lembro o nome do filme a molecada adorou... e-les
adoraram o filme... umas Cenas DOIdas... eles tomavam
entorpecente e as cenas ah ah uma das cenas me chocou
tremendamente eu eu sai de lá do cinema a:/: arrasada...
passa-se no cemitério... eu não lembro o nome do filme...
385 foi tão comentado sabe? mas eu fiquei chocada eu disse
“mas que filme vazio hein?”... achei horrível...outro
filme que me chocou bastante também... dada as cenas
brutas de dde m/ de mata e mata que matou um mundo
de gente foi *Bonnie and Clide* eu acho que foi... não
390 lembro faz tempo que assisti também mas aquele filme
sai CANSADA do cinema outro filme ((risos)) ela RI...
porque eu saio cansada mesmo eu fico numa tensão
nervosa outro filme que eu também fiquei chocada e
gostei muito... foi:... *O Destino de Poseidon*... um
395 filme:...você assistiu?
[
Doc. aí
Inf. cansativo, né? Dolo/doloroso ((risos))...saí de lá mais
cansada então nós vamos ao cinema para distrair eu saio
de lá eu estava um mas eu estava um estava um TRApO eu
400 disse “meu Deus mas que filme” nós saímos para ir ao
teatro...não conseguimos entrar fomos assistir esse
filme:...quando eu saí de lá mas eu estava cansa::da...
prende a atenção o filme é BOM...
Doc. éh
405 *Inf.* esse tipo de filme também eu gosto mas é é é danado viu?
dói esse filme dói ((risos))

Em seu depoimento, a Informante deveria responder a uma pergunta formulada pelo Documentador [e no que diz respeito à montagem a senhora nota alguma diferença ou não?] sobre a montagem dos filmes atuais em relação aos filmes de antigamente. Porém, ela não responde a essa pergunta, talvez por desconhecer o que seria a montagem de um filme, ou por não entender a pergunta ou, ainda, simplesmente por não prestar atenção ao que foi perguntado, o que acontece com frequência em uma conversação. Ela foge da questão, mudando o assunto e discorre sobre os filmes a que assistiu:

hoje está tudo meio louco né? ((risos)) filmes doidos...
Al... que horror assisti um filme...era sobre droga...
eu não lembro o filme... de um rapaz e uma moto
aquilo
me chocou tremendamente... assisti em Araraquara...
eu
não lembro o nome do filme.

A frase inicial da resposta da Informante [hoje está tudo meio louco, né ((risos)) filmes doidos] já demonstra que ela não compreendeu a pergunta e que vai falar sobre outro assunto, ou seja, que vai falar sobre os filmes que assistiu, como ocorre logo em seguida. Esse fato assemelha-se àquele que acontece, muitas vezes, em sala de aula, quando o professor faz uma pergunta e o aluno não responde objetivamente ao que foi perguntado, por não estar atento à pergunta formulada, ou por desconhecer a resposta, passando a falar sobre um assunto paralelo ou totalmente diverso daquele que está sendo tratado.

No inquérito, a locutora tenta discorrer sobre o enredo de filmes já vistos. Sobre o primeiro, do qual não se lembra bem [eu não lembro o filme...] e de cujo título não se recorda [eu não lembro o nome do filme.], afirma, genericamente, que ele trata de questões relacionadas a drogas. Relata detalhes do filme citado, talvez por não se lembrar do título, talvez com a esperança de que, durante essa reconstituição, sua memória seja ativada e ela se recorde dele. Outra hipótese a ser considerada é a de que talvez ela tenha a esperança de que seu interlocutor conheça ou tenha visto o filme e consiga auxiliá-la. Assim, ela comenta que era sobre drogas, tinha “um rapaz e uma moto”, tinha umas “Cenas DOIdas”, “... eles tomavam entorpecente”, o filme “passa-se no cemitério”. São informações genéricas que podem constar em qualquer filme que trate de assunto semelhante. Não existem citações de detalhes mais específicos que possam caracterizar o enredo, de forma que se possa associá-lo a um determinado título. Da mesma maneira, ela não cita nome de atores, do diretor do filme, pistas que auxiliariam

nessa identificação. Suas opiniões limitam-se à evocação dos sentimentos que ele provocou na “molecada” e nela mesma, sentimentos que são expressos de modo repetitivo: “a molecada adorou... e-les adoraram o filme”; “**Ai** ... que horror”; “achei horrível...”; (o filme) “me chocou tremendamente”; “mas eu fiquei chocada”; “uma das cenas me chocou” (observe-se que o verbo *chocar* é usado cinco vezes). Apenas uma só vez, ela usa o verbo *arrasar*: “eu sai de lá do cinema a:/: arrasada...”. Por fim, a opinião crítica da Informante sobre o assunto resume-se na frase: “mas que filme vazio hein?”.

Ademais, nota-se a insegurança e a falta de confiança que a Informante tem nela mesma e que se revelam nos gaguejamentos e nas hesitações (“e-les”, “eu eu sai de lá do cinema a:/: arrasada”, “as cenas brutas de dde m/ de mata e mata que matou m mundo”) e nas frases interrompidas (“eu acho que foi... não lembro”; “um filme::..você assistiu?”). E, por estar insegura em seu discurso, ela procura a concordância e o apoio do interlocutor por meio do uso de marcadores conversacionais: “né?”; “sabe?”; “hein?; “você assistiu?”; “viu?”.

A linguagem empregada pela Informante é simples, uma vez que ela utiliza palavras próprias do falar cotidiano, com muitas repetições de vocábulos e frase:

Palavras ou frases repetidas	Ocorrências	Variantes empregadas
filme	17 x	Filme, filmes
Sair	7 x	Saí, saio, saímos
Assistir	5 x	assistir, assisti, assistiu
Chocar	5 x	chocou, chocada
Cansada	5x	cansativo
Cenas	4x	
Eu não lembro	4 x	<i>não lembro</i>
Doer	3 x	dói, doloroso
Matar	3 x	mata, matou

Existem, portanto, repetidas, 8 palavras e uma frase, perfazendo um total de 53 ocorrências, em um texto em que o depoimento da Informante tem apenas 29 linhas e 253 palavras, demonstrando que a locutora dispõe de um vocabulário bastante limitado, além de apresentar dificuldade em se comunicar e de se mostrar insegura quanto à escolha das palavras que vai usar e quanto ao assunto sobre o qual vai discorrer.

Conforme visto, o texto analisado é um exemplo de texto oral conversacional, em que a comunicação entre os interlocutores fica prejudicada e no qual não se encontram sequências narrativas claras e estruturadas; apenas podemos perceber pequenas histórias truncadas, desestruturadas, como acontece com muitas narrativas casuais, totalmente orais, semelhantes a essa.

Reforçam a existência de pequenas narrativas alguns elementos próprios da estrutura desse gênero textual, que figuram nesse inquérito, que são os 29 verbos no tempo passado (“assisti” (5x), “era”, “chocou” (3 x), “adorou”, “adoraram”, “tomavam”, “saí” (4 x), “saímos”, “fiquei chocada” (2x), “disse”, “achei”, foi (2x), “gostei”, “matou”, “estava” (3x), “conseguimos”) e as referências ao espaço (“em Araraquara”, “de lá do cinema”, “no cemitério”, “saí cansada do cinema”, “ir ao teatro”).

Uma hipótese para explicar o motivo da dificuldade da Informante em formular um relato poderia ser a escolha dos filmes sobre os quais quer falar. Se ela tivesse feito uma pausa para recordar e selecionar um filme de cujo enredo ela se lembrasse um pouco mais, talvez conseguisse elaborar uma narrativa mais coerente. Porém, o que se pode concluir de fato, após a análise de sua fala, é que há falhas no plano narrativo. Se a Informante pensasse em organizar o que iria contar, ela teria menos dificuldade para reproduzir o enredo desejado, uma vez que os detalhes do filme estão presentes no texto, mas de forma desordenada. Em uma narrativa estruturada, o relato (linhas 377 a 385) poderia ser reproduzido da seguinte maneira:

O filme a que assisti em Araraquara, junto com a molecada, era sobre droga. Ele foi muito comentado na época e me chocou tremendamente, mas a molecada adorou. Não me lembro do nome do filme, nem me lembro do seu enredo, mas era a respeito de um rapaz e uma moto. Ele e seus amigos tomavam entorpecente. Tinha umas cenas doidas e uma, que me chocou tremendamente, se passava em um cemitério. Eu saí do cinema arrasada e disse: “mas que filme vazio hein?”.

Quanto ao segundo filme, do qual ela não se recorda bem, mas que a chocou do mesmo modo que o primeiro, desta vez por causa das cenas de morte, foi *Bonnie and Clyde*, que a deixou “cansada”. Já o enredo do terceiro, *O Destino de Poseidon*, também não é rememorado. A respeito desses dois filmes, a Informante limita-se a expressar seus sentimentos: “saí de lá mais cansada”; “eu estava um estava um TRApó”; “eu estava cansa::da...”. Ela expressa sua visão crítica sem justificar suas conclusões: para ela o filme é cansativo, doloroso, prende a atenção, é bom e danado.

Ao final do excerto desse Inquérito DID 234, o Documentador não consegue saber de quais assuntos os enredos dos filmes tratam e nem quais foram os reais motivos das reações emocionais provocadas por eles na Informante, conforme demonstrado na análise. Por sua vez, ele poderia ter sido mais crítico, interferindo e corrigindo o mal-entendido da Informante, quanto à questão feita por ele logo no início da conversação, contribuindo, dessa forma, para direcionar o diálogo para o assunto sobre o qual ele gostaria de saber [e no que diz respeito à montagem a senhora nota alguma diferença ou não?]. Como não há essa intervenção, a Informante sente-se à vontade para abordar outro assunto, mudando o rumo da conversa.

Outro trecho, que analisamos em seguida, pertence ao Inquérito DID 208 (PRETI, URBANO, 1988, p. 89), da entrevista de 21.09.1974, em que o Informante, homem, 46 anos, natural de São Paulo, responde a uma pergunta do Documentador (*Doc.*) sobre o tema **Família, saúde**. Este mostra interesse em saber quais foram os acontecimentos

relevantes desde o nascimento do Informante (*Inf.*) até o momento da entrevista.

Dentre os episódios narrados em seu depoimento, reproduzimos, a seguir, o trecho que focaliza o momento em que a família do Informante, ainda criança, mudou provisoriamente, para uma casa na rua Pelotas.

Inquérito DID 208

1 *Doc.* seu N... nós gostaríamos que o senhor contasse pra gente...
 todo seu ciclo de vida... desde...a inFÂNcia...
 adolesCÊncia maturidade época de casaMENTo... como é
 que FOI... como é que o senhor conheceu sua esposa como
 foi o casaMEN::to ahnn:: a sua adolescência enfim Tudo que
 o senhor podia contar pra gente assim de interessante nós
 gostaríamos que o senhor contasse por favor...

[]

66 *Inf.* nós
 moramos... quase toda nossa vida na:: no bairro de Vila
 Mariana... moramos na rua Correia Dias... dali mudamos
 pra rua Apeninos esquina da:: ... Nicolau de Sousa Queirós...
 70 quando a casa foi vendida meu pai então... con/ ahn::
 estava CONStruindo... uma residência na::... rua
 Gualachos... rua Gualachos cento e trinta e seis perto do
 Tênis Clube Paulista... mas como ... a casa da rua Nicolau
 de Sousa Queirós foi vendida e os::... e o dono exigiu a
 75 entrega quase que imediata... – (que) naquele tempo não
 havia lei do inquilinato nem coisa nenhuma – nós mudamos
 pra rua Pelotas::... trezentos e qualquer coisa já no fim
 da rua então era uma casa MUÍto antiga...que não
 oferecia o mínimo de segurança, mas em compensação tinha
 80 um :: terreno iMENso nos fundos... e ainda passava um
 córrego tinha MA::TO... tinha uma série de árvores::...
 frutíferas... e nós...fomos morar lá durante seis meses e
 acho que de janeiro a julho de trinte e:: sete... nessa casa
 minha mãe teve infecção dentária teve reumatismo ficou
 85 dois meses parálitica de cama... daí que meu pai
 (chamou-nos e) (disse) “ah o negócio é assim é... cada um de
 vocês vai ter que aprender a::... fazer serviço de casa”...
 por que n/ Naquela ocasião se pagava ... cento e vinte mil
 réis por uma empregada... meu pai oferecia um CONto de
 90 réis... que eram ... sete ou oito vezes mais... () ninguém

queria trabalhar... porque via QUATRO MOLEQUES...
ENDIABRADOS...e a dona de casa estendida numa:...
cama... então todos nós começamos a trabalhar...
95 começamos um fã/ um cozinha o outro arrumava a casa
o outro lavava a roupa o outro passava e assim:... foi
nossa vida... nessa ocasião meu pai já ... tinha praticamente
equilibrado as finanças dele que ele
teve em:: vinte e nove trinta... então ele foi um dos
talvez um dos primeiros em São Paulo a comprar MÁquina
100 de lavar roupa... e Máquina de PASSAR... que até hoje
praticamente não existe...máquina de passar domiciliar...
nós ficamos até julho de:: seis/ de trinta e sete...nesta
casa... daí então mudamos pra rua Gualachos... []
(p. 89 – 91)

Contrariamente ao que houve no diálogo do Inquérito 234, neste existe uma narrativa que apresenta todos os elementos próprios ao gênero narrativo não literário: o tempo é claramente explicitado (janeiro a julho de trinta e sete), o espaço é delimitado pelos diferentes endereços que o Informante enumera, o narrador-personagem, o pai, a mãe e os irmãos são os personagens, o enredo trata dos motivos de a família ter mudado de endereço diversas vezes em um curto período de tempo e da nova rotina familiar.

Em termos estruturais, pode-se observar que há uma Introdução (L66 a L68), um desenvolvimento do assunto (L68 a L101) e uma conclusão (L102 e L103), elementos que seguem a ordem cronológica dos acontecimentos e que são partes características do gênero textual narrativo literário e não literário.

A narrativa é enunciada em primeira pessoa, o que é confirmado pelo uso de verbos na primeira pessoa do plural (“moramos”, “mudamos”, “fomos morar”, “começamos”, “ficamos”) e pelo uso dos pronomes pessoais de 1ª. pessoa (“nós”, “nos”, “minha mãe”, “meu pai”, “nossa vida”).

O depoimento se realiza de acordo com o tempo cronológico, conforme dissemos, iniciando-se na época em que o narrador morava na rua Apeninos esquina da rua Nicolau de Sousa Queirós. Em segui-

da, ele se mudou para a “rua Pelotas, trezentos e qualquer coisa”, ali viveu por seis meses, até o momento em que a família se mudou para a rua Gualachos cento e trinta e seis, perto do Tênis Clube Paulista. Note-se que, além de informar com clareza o tempo em que os fatos se desenrolam, (“durante seis meses e acho que de janeiro a julho de trinta e sete...”), também os espaços em que os eventos acontecem, são rememorados com precisão. Segundo o Informante, os acontecimentos se passaram em uma casa muito antiga, localizada na rua Pelotas, “trezentos e qualquer coisa”, no fim da rua, que não era segura, mas tinha um grande terreno nos fundos, um córrego cercado por mato e árvores frutíferas. Esses detalhes imprimem veracidade à narrativa, veracidade essa que também se confirma no aspecto linguístico, conforme explicitaremos adiante, e aproximam o ouvinte do falante que, muitas vezes, reconhece locais que lhe são familiares. Em acréscimo, esses detalhes pormenorizados e precisos são também responsáveis por dar uma cor local ao relato.

Do ponto de vista linguístico, observa-se a inserção de um discurso direto (DD) na citação da fala de outra pessoa:

L 85 [...] daí que meu pai
(chamou-nos e) (disse) “ah o negócio é assim é... cada um de
você vai ter que aprender a:.... fazer serviço de casa”...

Nessa citação, o Informante narra um episódio ocorrido em sua infância por ocasião do adoecimento de sua mãe quando o pai, diante da dificuldade de encontrar uma pessoa para auxiliá-lo nas tarefas domésticas, adotou uma solução que foi comunicada aos filhos. Para que sua história tenha uma veracidade maior, o narrador se vale do discurso direto, reproduzindo as palavras que seu pai utilizou naquela ocasião. Na fala, os verbos estão no presente do indicativo (“é” (2x), “vai”), dentro de uma narrativa cujos verbos estão no passado (“teve” (2x), “ficou”; “chamou-nos”). O presente do indicativo traz a ação para o momento presente, movimento esse que é reforçado pelo uso da

perífrase verbal “vai ter que aprender”, em que o verbo “vai”, também conjugado no presente do indicativo e está associado ao verbo “ter”. Essa perífrase, reforça a obrigatoriedade da ação imposta. Nesse caso, temos uma situação em que o discurso direto é uma “simulação de uma enunciação passada”, um caso semelhante ao que Leite (2005, p. 99) explica, analisando o exemplo 03, do D2 396.

O uso desse recurso discursivo pelo narrador, além de imprimir maior veracidade ao relato, proporciona, também, um colorido ao que é narrado, despertando a atenção dos ouvintes e o interesse pela história que está sendo contada.

Outros aspectos linguísticos, que podem ser notados em todo o inquérito, são as pausas naturais da conversação, feitas pelo falante. Os fatos são narrados de forma encadeada, com algumas hesitações breves como vemos em:

L 67/68 - “na:: no bairro de Vila Mariana”;

L 74 - “e os::... e o dono exigiu”;

L 70/71 - “meu pai então... con/ ahn:: estava CONStruindo”;

L 94 - “um fa/ um cozinha”;

L 96 - “devido a ... à quebra”;

L 102 - “até julho de:: seis/ de trinta e sete...”.

O motivo dessas hesitações reside no fato de que o falante está em dúvida quanto à escolha dos vocábulos que vai utilizar e, por isso, ele se vale de correções para formular as palavras que melhor se encaixem em seu discurso e que melhor retratem suas lembranças. Isso mostra que ele está planejando o texto, ao mesmo tempo em que o enuncia e, por esse motivo, precisa fazer correções para ajustá-lo ao que tem por objetivo dizer. Essas correções, no entanto, não prejudicam a coerência dos fatos relatados e nem desorganizam a narrativa quanto a sua cronologia. Segundo Barros (1993, p. 136), essa frequência de correções é própria da fala e, geralmente não aparece no texto escrito, uma vez que este permite que, em sua elaboração, aconteçam dois momentos distintos: primeiramente, aquele em que se elabora o texto e, poste-

riormente, após revisões, a produção do texto final. Já na fala, como a elaboração e a produção ocorrem em um mesmo eixo temporal, a correção se faz presente pois o “erro” é inerente ao discurso oral. Conforme afirma essa autora:

A correção é, assim, um procedimento de reelaboração do discurso que visa a “consertar seus erros”. O “erro” deve ser entendido como uma escolha do falante – lexical, sintática, prosódica, de organização textual ou conversacional – já posta no discurso e que, por razões diversas, ele e/ou seu interlocutor consideram inadequada. (BARROS, 1993, p. 136)

As frases são corretas do ponto de vista gramatical e, geralmente, estão de acordo com a norma culta, mas em relação ao vocabulário empregado, nota-se o uso de palavras que são hábitos fonéticos, comuns na língua falada no Brasil, os quais consistem na redução da palavra (como “pra”) e uso de marcadores da conversação (“daí”) e emprego de hiperônimos (“palavras ônibus), como (“negócio”). Observa-se, ainda, o uso do verbo “ter” com o sentido de “haver” ou “existir”, também próprio da linguagem comum cotidiana, conforme podemos observar:

8o em compensação tinha
um :: terreno iMENso nos fundos... e ainda passava um
córrego tinha MA::TO... tinha uma série de árvores::...
frutíferas

Em termos de interação, ainda que pareça ser apenas uma narração de fatos, na qual o Documentador não intervém, percebe-se que o falante mostra-se consciente de sua autonomia ao procurar os vocábulos mais adequados para descrever/narrar o que está dizendo com o máximo possível de detalhes para que o ouvinte se situe e entenda o universo narrado e as situações vividas por ele. Assim, conforme Galembeck (2002, p.68), pode-se dizer que, ainda que de forma inconsciente, o falante tem uma noção de que é um “sujeito”, que se

considera autônomo, mas que depende do outro para interagir e para “construir a própria individualidade”.

Observa-se que, nesse trecho do Inquérito DID 208, a participação do Documentador, na conversação, acontece quando ele formula apenas uma pergunta ao Informante, que toma a palavra para responder ao questionamento e passa a falar quase que ininterruptamente. Não podemos dizer que se trata de um diálogo em que os participantes interagem com frequência, como acontece no Inquérito DID 234 que analisamos anteriormente. A resposta do Informante, no Inquérito DID 208, consiste em um relato claro, objetivo, muito coerente, dispensando intervenções e “ajuda” de qualquer ordem seja para escolher as palavras, seja para estruturar o texto; nele se percebe a habilidade do locutor em narrar os acontecimentos vividos

A trajetória de vida inicia-se na linha 05 do depoimento e termina na linha 225, apresentando um mínimo de interrupção. O Documentador permanece calado e há raros momentos em que intervém com marcadores conversacionais (uhn uhn) nas linhas 12, 16, 35, dando mostras de sua presença e de sua atenção ao que está sendo relatado e, depois, quando dá uma risada (linha 211), marcando novamente sua presença. É só na linha 226 que uma nova pergunta interrompe o longo relato. Isso confirma, de acordo com o que foi dito anteriormente, que se trata de um narrador exímio, capaz de fazer com que uma narrativa seja uma “unidade definida”, conforme Preti (1991, p. 104):

Por outro lado, é importante lembrar que as narrativas na conversação se apresentam como unidades definidas, momentos em que o narrador ou falante tem a posse do turno e as interrupções que possam ocorrer, embora não sejam normais, se apresentam predominantemente como contribuições por meio das quais o ouvinte demonstra que continua exercendo seu papel de ouvinte e, portanto, não está reivindicando a palavra. Esses *turnos narrativos* ou “unidades discursivas fechadas” (Houtkoop e Mazeland, 1985) só terminam, pois, quando as histórias se findam e a palavra volta a ser oferecida, o que, de certa forma, vem quebrar a simetria comum do diálogo e o processo de luta pela posse do turno. (PRETI, 1991, p. 104)

5. Práticas no ensino de narrativas orais não literárias

Em sala de aula, é importante que o professor trabalhe não só com os textos escritos, mas que também aborde os gêneros discursivos orais para o desenvolvimento das capacidades cognitivas de seus alunos, visto que a escrita reproduz, conforme regras específicas, processos interacionais orais, de acordo com o que acredita Marcuschi (2008, p. 53):

[...] Creio que ao se enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo, para citar alguns.

O estudo do oral e da narrativa oral, literária ou não literária, também está presente na BNCC, conforme já descrito no item 3. Oralidade e narrativa oral na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Assim, como sugestão, segue um exemplo de atividade que pode ser realizada na escola, tendo como *corpus* os dois inquéritos aqui analisados.

Para trabalhar com as narrativas orais não literárias, o professor pode levar as gravações dos dois inquéritos do Projeto NURC, aqui apresentados, para a sala de aula, juntamente com suas transcrições e, junto com os alunos, ouvi-los, fazendo a comparação dos textos, induzindo-os a perceberem os detalhes das diferentes estruturas textuais, os diversos recursos linguísticos, estilísticos e outros mais, utilizados pelos falantes. Eles poderão avaliar as dificuldades e facilidades encontradas pelos informantes nesse processo enunciativo, com o objetivo de, com a aquisição desses conhecimentos, melhorar seu desempenho comunicativo.

A seguir, pode-se pedir aos alunos que se reúnam em grupos para escolher um tema, depois elaborem um roteiro de entrevista e escolham aqueles que serão entrevistados e aqueles que serão os entrevistadores e, utilizando recursos eletrônicos (gravador/celular) gravem

depoimentos com relatos de experiências próprias ou aquelas vividas por seus familiares, ou por amigos, sobre o tema selecionado. Posteriormente, essas gravações serão ouvidas e analisadas pelo grupo, que dará sugestões para melhorar o desempenho dos entrevistados. Uma segunda rodada de gravações pode ser realizada com os mesmos alunos entrevistados, sobre um tema diverso do abordado anteriormente. O grupo ouvirá a gravação e observará os avanços ou retrocessos que os colegas obtiveram nessa segunda entrevista.

Com o avanço da tecnologia e com o barateamento dos telefones celulares, hoje, a maior parte dos alunos possui um celular com o qual podem filmar as atividades. Assim, entrevistas, peças de teatro, filmes etc. podem ser realizados pelos alunos, como exercício de atividades orais e, posteriormente, podem ser analisados pela classe, considerando todos os aspectos que envolvem a oralidade, conforme Ong (1988), Urbano (2000) e Marcuschi (2001), mencionados em item anterior.

No artigo Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que uma das formas de se trabalhar com os gêneros textuais, entre os quais a narrativa oral não literária, é fazê-lo por meio de sequências didáticas, que são “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (op. cit., p. 82). Os autores justificam e detalham passo a passo, todos os procedimentos que envolvem a construção dessas sequências que têm, entre outras, a finalidade geral de “preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar sua capacidades de escrever e de falar” (op. cit., p. 93).

Considerações finais

Acreditamos que os estudos realizados mostraram as relações existentes entre oralidade, narrativa literária e narrativa não literária com o ensino. Ficou, também, demonstrada a consequente contribuição desses estudos para o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades que serão de grande valia para a vida social e mesmo da vida profissional presente, ou futura, dos educandos.

Além do mais, eles confirmam a importância de se tratar de gêneros discursivos da oralidade, entre os quais, a narrativa oral, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que são ações que devem constar nos conteúdos dos currículos das escolas brasileiras.

Por sua vez, as análises dos trechos de dois inquéritos do Projeto NURC feitas aqui possibilitaram observar duas diferentes narrativas não literárias, que ocorreram de modo informal, durante uma entrevista.

Vimos que, no Inquérito DID 234, a depoente mostra-se insegura e pouco objetiva em suas respostas, não faz a narração do enredo de nenhum dos filmes que cita, limitando-se a fazer apreciações sobre os sentimentos que eles provocaram nela e sem justificar as causas de suas reações emocionais. Por sua vez, o ouvinte não consegue saber de quais assuntos os filmes citados tratam e nem conhece os reais motivos das reações emocionais provocadas por eles, ainda que a informante tenha tido a intenção de fazê-lo. Desse modo, existem apenas fragmentos de textos narrativos uma vez que inexistente o relato do enredo dos filmes assistidos.

Quanto ao Inquérito DID 208, trata-se de um exemplo de uma narrativa bem sucedida, pois o percurso de vida do depoente, nessa fase de sua existência, pode ser acompanhado passo a passo pelo entrevistador e pelo leitor, porque há clareza, ordem, coerência e lógica no

relato apresentado. A riqueza de detalhes com que os acontecimentos são expostos, proporciona vida aos locais descritos, aos personagens e prende a atenção do leitor/ouvinte, conforme os comentários já efetuados. A narrativa está bem estruturada, o tempo é cronológico, os personagens (pai, mãe e filhos) estão presentes nos acontecimentos relatados pelo próprio personagem narrador, ou seja, podemos encontrar os elementos que caracterizam o gênero narrativa oral não literária.

São dois diferentes modos de narrar que, por serem opostos, permitem que o aluno compare as diferenças e deduza por quais motivos uma narrativa é mais bem construída do que a outra e, com isso, espera-se que ele se torne um narrador mais competente, comunicando-se melhor.

Por fim, as propostas para o trabalho com a narrativa oral não literária aqui apresentadas têm a finalidade de mostrar caminhos possíveis, que ajudem a desenvolver as habilidades e competências necessárias ao estudante narrador. Espera-se, pois, que estas sejam sugestões úteis para o professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estudos

BAKTHIN, Mikail (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1995. (Projetos Paralelos: V.1).

EGUTI, Claricia Akemi. *A oralidade de José Cândido de Carvalho em O coronel e o lobisomem*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa

– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. p. 26 – 29.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Marcas de subjetividade e de intersubjetividade em textos conversacionais. In: Preti, Dino (org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo, Humanitas/FFLCH-USP, 2002.

HOUTKOOIJ, Hannete / MAZELAND, Harrie. *Turns and discourse units in everyday conversation*. North-Holland: Poetics, 1986. p. 9:595-619.

LEITE, Marli Quadros. O diálogo no diálogo: a dupla expressão do discurso do outro. In: PRETI, Dino (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005. (Projetos Paralelos 7)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

PRETI, Dino. *A linguagem dos idosos – Um Estudo de Análise da Conversação*. São Paulo: Contexto, 1991.

PRETI, Dino, URBANO Hudinilson (Orgs.). DID 234 – 2a. faixa etária – feminino. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Vol. III – Entrevistas. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor/FAPESP, 1988. p. 104. Disponível em: www.nurc.ffch.usp.br. Acesso em: 01 jul. 2020

_____. (Orgs.). DID 208 – 2a. faixa etária – masculino. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Vol. III – Entrevistas. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor/FAPESP, 1988. p. 89. Disponível em: www.nurc.ffch.usp.br. Acesso em: 01 jul. 2020.

SIERTSEMA, B. *A study of glossematics: Critical survey of its fundamental concepts*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1955.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Sales Giaís (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*) p. 109 – 124.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Sales Giaís (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*) p.125 – 155.

SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle e DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Sales Giaís (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*). p. 81 – 108.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

URBANO, Hudinilson. *Oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca*. São Paulo: Cortez, 2000.

Legislação

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

ASPECTOS DO TRATAMENTO DA ORALIDADE NA ESCRITA: CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Fabiane de Oliveira Alves

Considerações iniciais

Este capítulo pretende analisar os efeitos produzidos pelo uso de marcas¹ típicas das produções orais em textos escritos. Para isso, serão retomados alguns conceitos de fala e escrita com objetivo de, com auxílio dos textos do *corpus*, identificar marcas de oralidade e analisar os efeitos que disso decorrem. Desse modo, espera-se incentivar a abordagem da oralidade no ensino de Língua Portuguesa por meio de produções textuais presentes no cotidiano, a fim de que os professores auxiliem os alunos a desenvolver sua competência linguística o que permite que suas leituras e produções sejam críticas e ativas.

Ademais, busca-se demonstrar que a oralidade pode ser explorada no ensino de Língua Portuguesa não apenas por meio de gêneros

1 Utiliza-se o termo “marca” (da oralidade ou da escrita/escrituralidade) para designar os traços próprios de um texto os quais não resultam, necessariamente, de sua modalidade de produção, mas, especialmente, das condições dessa produção – dependência contextual, grau de planejamento, submissão consciente às regras prescritiva convencionalizadas para a escrita etc. (KATO, 2001; URBANO, 2006). Desse modo, um texto escrito pode conter marcas da oralidade, quando se tratar, por exemplo, de um e-mail informal trocado entre amigos. Assim como um texto falado pode conter marcas da escrita/escrituralidade no caso da oralização de um discurso previamente elaborado por escrito.

orais, como seminários e palestras, mas também de gêneros escritos, quando se intenta produzir efeitos típicos da linguagem falada. Em alguns desses gêneros as marcas e os efeitos da oralidade são mais nítidos, como no caso de textos literários quando, por exemplo, simulam diálogos diretos. Em outros, essas ocorrências podem aparecer com maior ou menor variação conforme: (i) o tema – política, cultura, esporte; (ii) o público a que se destinam; e (iii) o veículo (ou suporte²) – jornais, revistas, mídias sociais; dentre outros.

Após perpassar brevemente conceitos e teorias, serão apresentados cinco textos escritos, pertencentes a quatro diferentes gêneros, em que há marcas da oralidade para produzir efeitos, os quais serão aqui analisados. A escolha dos textos que compõem o *corpus* levou em conta a variedade de temas e suportes, a fim de demonstrar que certos recursos podem ser utilizados nas mais diversas situações comunicacionais. Em comum, além de todos serem escritos, os textos pertencem a gêneros comuns da comunicação cotidiana.

Com isso, intenciona-se oferecer aos leitores alguns exemplos que possam ser utilizados como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades que considerem a linguagem falada – e, portanto, as marcas e características das produções orais – não apenas como uma modalidade da língua, mas também como fonte de recursos para estratégias de produção textual e discursiva. Além disso, será possível demonstrar que, embora fala e escrita sejam modalidades diferentes de enunciação da língua, ambas não pertencem a universos incomunicáveis, pois as marcas ligadas às condições de produção de uma e outra podem se mesclar, produzindo textos matizados e permeados por marcas da ora-

2 Embora a definição de suporte seja uma questão ainda em aberto, adota-se aqui a perspectiva de Marcuschi (2003, p. 11): “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

lidade na escrita e da escrituralidade³ na fala, emprestando seus efeitos uma à outra, em favor dos propósitos e objetivos definidos na construção do texto, considerando também os diversos elementos situacionais e, também, tendo em vista o argumento de Marcuschi (2010, p. 9), quando advoga que: “[...] é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática”.

Mais do que apresentar novidades no quadro teórico acerca dos estudos de fala e escrita, espera-se contribuir com alguns subsídios para que a oralidade seja tratada em sala de aula como um instrumento capaz de oferecer aos estudantes recursos para atinjam suas intenções comunicacionais.

1. Fala e escrita quanto ao meio e à concepção

O modo primordial para definir fala e escrita parte do ponto essencial que as distingue: a natureza do estímulo (KATO, 2001, p. 12). A primeira, fônica, auditiva, sonora; a segunda, gráfica, simbólica, visual. Contudo, embora sejam realizadas e recebidas por mecanismos diversos, ambas as modalidades são manifestações da língua. Há, sem dúvida, inúmeras marcas, características e especificidades que distinguem as diversas formas e condições de produção de uma e outra, mas isso não implica que fala e escrita sejam opostas ou prevalentes uma sobre a outra.

Os diversos produtos textuais e discursivos⁴ compõem um *continuum* gradual cujo percurso entre um polo e outro é preenchido pelas

3 Embora seja um neologismo, o termo *escrituralidade* conserva a proposta de Öesterreicher e vem sendo adotado por autores como Urbano (2006; 2017), Marcuschi (2010), Silva (2015), Durante (2016; 2017).

4 Texto como “objeto de figura”, observável, composto por elementos configuracionais os quais permitem que os demais sejam acessados e analisados. Discurso como “objeto do dizer”, como prática linguística social situada (MARCUSCHI, 2008).

inúmeras situações comunicacionais⁵ matizadas em maior ou menor grau por marcas da oralidade e/ou da escrituralidade que podem, a serviço das intenções e necessidades, entrecruzarem-se, “[...]seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante” (MARCUSCHI, 2010, p. 35-36). Isso quer dizer que, mais do que a modalidade de expressão da língua, são os aspectos concernentes às condições de produção que irão determinar o produto textual-discursivo final. Conforme assevera Marcuschi:

As diferenças entre ambas [fala e escrita] situam-se num *continuum* e não podem ser determinadas de forma polar ou dicotômica. A rigor, são vários os *continua* a serem detectados, pois há diversos tipos de fala e diversos tipos de escrita na mesma língua. Essa heterogeneidade não é explicável apenas na imanência das relações intralinguísticas. (1993, p. 5)

Disso decorre que, se mais profundamente analisadas, os produtos discursivos não podem (ou não devem) ser classificados ou encerrados apenas no que tange à modalidade de produção, devendo-se considerar os tantos outros fatores intrínsecos e extrínsecos às situações comunicacionais que influenciam nos resultados: relações e papéis sociais, culturais e hierárquicos entre os participantes; número de participantes; proximidade nas relações entre locutor e interlocutor, nível de privacidade do ato de comunicação; presença ou ausência de cooperação entre os participantes; fatores extralinguísticos, contexto situacional espaço-temporal de realização (KOCK; ÖESTERREICHER, 2013); suporte de exposição (plataformas materiais ou virtuais)

5 Utiliza-se a expressão, *situações comunicacionais* no sentido em que a emprega Urbano (2011, p. 44): “[...] são os possíveis palcos, cenas ou cenários das mensagens. Compreendem as pessoas que falam ou escrevem, os parceiros que ouvem ou leem, o lugar ‘onde’ e o tempo ‘quando’ acontecem esses eventos, os objetos neles envolvidos, com que finalidade ocorrem esses eventos, seus temas, quais as demais circunstâncias”.

que intermediam as comunicações multifuncionais (DÜRSCHIED, 2003) etc.

Embora aqui sejam apresentadas de modo superficial, tais ideias orientam a teoria de base desenvolvida por Öesterreicher (1996) e Kock e Öesterreicher (2013)⁶, na qual se estabelece que as situações comunicacionais devem ser consideradas levando-se em conta o cruzamento de, ao menos, dois⁷ fatores: (i) o *meio* – o código/canal pelo qual se realizam que podem ser, nos termos dos autores, *gráfico* (visual) ou *fônico* (sonoro); e (ii) a *concepção* – a estratégia de produção norteadora do discurso, cujas inúmeras possibilidades localizam-se ao longo de um *continuum* tipológico no qual pode se situar desde o polo da extrema oralidade até o polo da extrema escrituralidade. Segundo os próprios autores da teoria:

[...] é possível a diferenciação, no âmbito do *meio*, entre *código fônico* e o *código gráfico*, como as duas formas de realização para as expressões linguísticas. Por outro, é possível a diferenciação, de acordo com as estratégias comunicativas da concepção das expressões linguísticas, entre os modos *oral* e *escrito*. (KOCK; ÖESTERREICHER, 2013, p. 156, grifos nossos)

Tem-se, então, que toda situação comunicativa resulta da combinação entre, ao menos, o meio e a concepção. Com relação a esta última, o modelo de Kock e Öesterreicher propõe que uma situação comunicacional pode localizar-se, no *continuum*, mais próxima do polo da oralidade – imediatez (ou proximidade⁸) discursiva – ou mais próxima do polo da escrituralidade – distância discursiva (URBANO, 2006; 2011). Com exceção das situações comunicacionais que se lo-

6 No Brasil, essa teoria é explorada por pesquisadores como Urbano (2006; 2011; 2018), Marcuschi (2013) e Durante (2016; 2017).

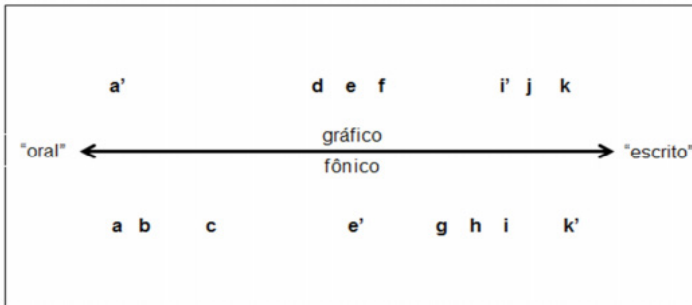
7 Urbano (2017) incorpora o fator gestual a essa equação. Em vista dos objetivos deste capítulo, será mantida a perspectiva original que combina apenas meio e concepção.

8 Franco e Sieberg (2011) utilizam o termo *proximidade* discursiva em lugar *imediatez* discursiva.

calizam nos extremos de um ou outro polo, apresentando quase totalmente apenas traços concepcionais de escrituralidade (como peças processuais e leis) ou de oralidade (como uma conversa casual entre amigos), todas as demais apresentam traços de hibridismo.

Híbridas são as realizações comunicacionais gráficas, quanto ao meio, mas matizadas por marcas da oralidade, quanto à concepção, em maior ou menor grau, como é o caso de uma entrevista concedida oralmente e publicada em uma revista impressa; ou, ainda, realizações comunicacionais fônicas, quanto ao meio, mas matizadas por marcas da escrituralidade, quanto à concepção, em maior ou menor grau, como é o caso de uma palestra apresentada oralmente com base em um texto escrito anteriormente. A figura a seguir ilustra de maneira simplificada tais ideias:

Figura 1 – Esquema das formas de expressão de situações comunicacionais cotidianas

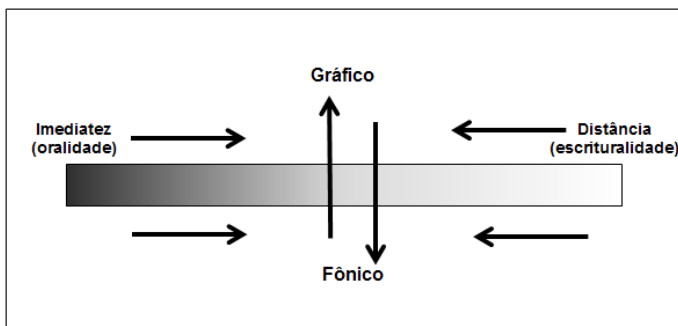


Fonte: Koch e Österreicher (2013, p. 157)

Por meio da figura, Koch e Österreicher representam horizontalmente o *continuum* quanto à concepção: “oral” (oralidade) e “escrito” (escrituralidade) e, verticalmente, quanto ao meio, dividem as ocorrências entre “gráfico” e “fônico”. As letras representam algumas situações comunicacionais: (a) conversa casual; (b) conversação telefônica com um amigo; (c) entrevista pública; (d) entrevista publicada; (e) depoi-

mento em um diário pessoal; (f) carta privada; (g) apresentação pessoal (em uma entrevista de emprego); (h) sermão; (i) conferência universitária; (j) artigo científico; (k) ato jurídico (peças processuais, leis). As letras com o sinal de apóstrofo (') foram utilizadas pelos autores para exemplificar ocorrências que passaram pelo processo de transposição/retextualização do meio gráfico para o fônico ou do fônico para o gráfico. Assim, (a') seria a transposição de uma conversa, realizada no meio fônico para o gráfico – por exemplo, um bilhete que reproduz graficamente um recado originalmente falado; (e') seria a oralização (leitura em voz alta) de um depoimento que foi escrito em um diário pessoal; (i') seria a transposição do que foi exposto oralmente em uma conferência para um texto escrito; e (k') seria a oralização (leitura em voz alta) de um ato jurídico. Esses casos demonstram que não apenas existe a movimentação no que se refere à concepção, mas também à possibilidade de movimento (transposição) de um meio (canal) para outro – ou retextualização, nos termos usados por Marcuschi (2010) e Alves (2015) – sendo passíveis as seguintes movimentações:

Figura 2 – Direções de movimentação das realizações comunicacionais



Fonte: Alves (2015)

Note-se que as setas ilustram as diversas direções que a fala e a escrita podem percorrer em favor dos propósitos comunicacionais.

Em suma, pode-se dizer que qualquer produção textual-discursiva é o resultado complexo de uma intrincada rede de combinações que vai muito além da classificação de modalidade: falada ou escrita. Em uso, o que se verifica é uma constante correlação entre o meio (gráfico ou fônico) e a concepção (distância ou imediatez/proximidade), cuja principal implicação seria que grande parte dos textos produzidos localiza-se em diferentes pontos do *continuum* entre os polos da oralidade/imediatez (proximidade) e da escrituralidade/distância.

Para o presente estudo, interessa, por ora, os textos híbridos⁹ cujo meio de produção é gráfico (textos escritos), já a concepção localiza-se mais afastada do polo da distância (escrituralidade) e mais próxima do polo da imediatez (oralidade), isto é, textos escritos, matizados por marcas de oralidade.

2. Efeitos de oralidade na escrita

Como verificado, marcas da oralidade e da escrituralidade podem matizar o produto textual-discurso dos diversos gêneros existentes. Contudo, será dada ênfase, a partir daqui, às marcas da oralidade identificadas em textos escritos, com intuito de averiguar quais efeitos disso decorrem.

Assim como a fala é influenciada pela escrita, esta também acaba por sofrer influências da fala (KATO, 2001). Entretanto, há marcas típicas da oralidade, especialmente aquelas verificadas em textos conversacionais, que dificilmente poderiam ocorrer em textos escritos. Isso porque tais marcas estão diretamente vinculadas ao evento conversa-

9 Até aqui, adota-se que híbridos são aqueles textos gráficos matizados por marcas da oralidade e textos fônicos matizados por marcas da escrituralidade. Entretanto, híbridos também podem ser os textos que comportam além do texto gráfico, imagens estáticas ou em movimento, bem como sons. A fim de estabelecer uma diferença meramente metodológica, utiliza-se o termo híbrido apenas para os primeiros tipos, enquanto para os demais, o termo adotado será “texto multimodal”.

cional propriamente dito, como gestos, expressões faciais e corporais em geral.

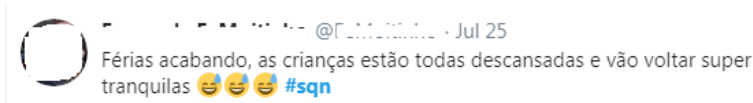
A literatura tenta reproduzir por escrito aquilo que acontece em uma interação oral face a face, criando simulações de diálogos por meio do uso de travessões e até mesmo a alternância de turnos para dar voz a personagens. Além dos diálogos, os textos literários buscam reproduzir marcas da oralidade como pausas, interrupções, prolongamentos e gaguejamentos, simulados nos textos gráficos por meio do uso de reticências, quebra de palavras, repetições de vogais. Exemplos disso podem ser verificados nas ocorrências a seguir: “– É um reee-en-cooon-tro! – esganiçou Buldogue, parecendo ter dificuldades com uma palavra tão grande.” e “– ma... mas – gaguejou Carver – ele também é mau?!” (PETRUCHA, 2015, p. 99 e 144), que registram, respectivamente, casos de prolongamento e gaguejamento produzidos pelas personagens.

No caso das redes sociais, há a tentativa de agregar cada vez mais elementos que buscam simular (de modo mais ou menos eficaz) alguns dos elementos de uma interação face a face. Os *emojis*, *emoticons*, *stickers* (ou figurinhas) e *hashtags*¹⁰ trazem para o texto escrito algumas simulações de efeitos que reações físicas como expressões faciais e gestos

10 Os *emojis* e os *emoticons* são pictogramas utilizados para, de forma geral, simular expressões faciais. Os primeiros são desenhos que, além de expressões faciais, também possibilitam a expressão pictórica de objetos, animais e símbolos como bandeiras de países, símbolos matemáticos etc. Os segundo, por sua vez, são construídos por meio de caracteres tipográficos e limitam-se à representar expressões faciais como :) felicidade :))) gargalhada :(tristeza :(choro. Os *stickers* são figuras variadas (desenhos, recortes de fotos com pessoas, animais etc., frases, palavras, memes...) disponibilizadas pelo próprio pelos aplicativos de comunicação (como Instagram e WhatsApp) ou criadas e distribuídas dentre os usuários desses aplicativos. Esses elementos servem para complementar uma informação textual ou ser, por si só, uma informação. As *hashtags* são o conjunto do símbolo # mais uma ou mais palavras que servem para agrupar mensagens de redes sociais, principalmente *Twitter* e *Instagram*, que tratam da mesma temática resumida pela *hashtag* (por exemplo: #sextou; #elenão; #BlackLivesMatter). ou, ainda, para modalizar uma informação textual ou visual.

transmitiriam em um evento conversacional face a face. Esses recursos funcionam, muitas vezes, como modalizadores textuais. A figura a seguir exemplifica um caso:

Figura 3 – Tweet com uso de *emoji* e *hashtag*



Fonte: Moitinho (2019)

Se considerarmos apenas o texto verbal, aparentemente se trata de uma afirmação de que as crianças estão descansadas e voltarão tranquilas para as aulas. Porém, o conjunto formado pelos *emojis* de gargalhada mais a *hashtag* “sqn” (abreviatura de “só que não”) são determinantes para a construção do sentido do texto. Os *emojis* indicam que o locutor gargalhou após sua afirmação, o que já indicaria o tom jocoso da declaração. Somado aos pictogramas, ainda há a presença da *hashtag* “sqn”, que indica uma conversão daquilo que foi declarado, marcando seu tom irônico. A partir disso, o texto verbal ganha o sentido oposto graças às informações trazidas pelos elementos complementares.

Os textos jornalísticos, embora sejam produzidos sob circunstâncias diferentes às dos textos literários, uma vez que visam a outros objetivos, outro tipo de público e cujo conteúdo deve se ater à realidade, é comum que marcas da oralidade sejam utilizadas para tentar criar (ou simular) efeitos de proximidade entre autor e leitor, estabelecendo uma ilusão de intimidade entre aquele que escreve e aquele que lê, o que torna a comunicação mais próxima e amigável¹¹.

11 Cumprir mencionar que, em vista dos inúmeros canais de comunicação disponíveis na internet, as sessões de comentários em edições on-line de jornais e revistas, bem como canais em redes sociais como *Twitter*, *Instagram* e *Facebook*, pode haver a possibilidade de interação assíncrona, podendo possibilitar, por exemplo, a correção de erros no texto original. Essa interação, porém, é mais comum e frequente entre os leitores das mensagens e menos frequente entre o autor e seus leitores.

Desse modo, as marcas de oralidade podem construir efeitos de informalidade, aproximação, envolvimento, intimidade, descontração, reciprocidade, subjetividade, dentre outros. Sempre a serviço das intenções pretendidas pelo autor/locutor, para atingir aquele a quem se dirige o produto textual-discursivo (leitor/ouvinte/interlocutor), tendo em vista o aspecto dialógico do discurso, nos termos de Bakhtin (1997; 2002). Assim, parte-se do pressuposto de que toda enunciação envolve ao menos duas vozes: a do *eu* e a do *outro*, ainda que o *outro* não esteja presente (física ou virtualmente), toda enunciação destina-se a alguém, portanto, o locutor (autor) tem sempre um objetivo: uma intenção subjacente a todo discurso – convencimento, persuasão, manipulação, informação etc. Nesse sentido, as marcas de oralidade na escrita atuam como recursos/ferramentas para que os propósitos almejados sejam atingidos.

A fim de verificar como essa construção ocorre na prática, serão apresentados cinco textos escritos, seguidos por análises que consideram essas perspectivas teóricas. Os dois primeiros, pertencentes ao mesmo gênero – rótulo de produto comercial –, são colocados em comparação. O terceiro é uma receita culinária escrita, publicada em um suporte que influencia no produto textual-discursivo final. Os últimos são dois textos multimodais compostos de imagem e texto que se complementam na construção da informação. Por meio desses exemplos, será possível notar de que forma algumas marcas da oralidade são utilizados em textos escritos e quais os efeitos que podem ser produzidos com isso.

2.1 Efeitos de oralidade em rótulos de produtos

O rótulo é um gênero essencialmente informativo que deve apresentar, dentre outras informações: nome, marca, apresentação e objetivos do produto, modo de usar, composição, quantidade. Além desses dados de caráter informativo, os rótulos têm a função de persuadir o consumidor a adquirir aquele produto, valendo-se de diversos recursos como imagens, cores, disposição de texto e imagens. É por meio do rótulo que o consumidor conhece a função do produto, como utilizá-lo, qual sua composição, dentre outros detalhes. É também por meio do rótulo que o fabricante tem a oportunidade de atrair a atenção para seu produto, apresentando aquilo que o difere dos concorrentes.

Dependendo do tipo de produto, o rótulo pode aparecer de formas e modos diferentes. Nos casos a serem analisados, os rótulos são compostos por duas peças: uma na frente do produto e outra atrás. Aqui serão apresentados os rótulos da parte traseira da embalagem de dois produtos para cabelo, os quais serão chamados de Produto A – um condicionador para cabelos secos que sofreram danos por exposição ao sol, mar e piscina – e Produto B – um shampoo que promete efeito liso sem “química”. Na primeira linha, figuram as fotos desses rótulos e, logo abaixo, aparecem as transcrições dos textos, respeitando-se o uso de caixa alta e caixa baixa conforme o rótulo original:

Quadro 1 – rótulo dos Produtos A e B.

Produto A	Produto B ALISENA
<p>ESPECIFICIDADES DO CABELO SECO, EXPOSTO AO SOL, MAR E PISCINA:</p> <p>Durante o verão o cabelo fica ressecado, desidratado e com toque áspero, com efeito queimado do verão. As causas são a superexposição ao cloro e ao sol, responsáveis pelo ressecamento dos fios. A maioria dos produtos não oferecem nutrição e a proteção adequada para esta exposição.</p> <p>O SEGREDO DOS ÓLEOS DE FLORES PRECIOSAS + FILTRO-UV PARA UMA NUTRIÇÃO & PROTEÇÃO SOB MEDIDA PARA O VERÃO</p> <p>Sua fórmula preciosa, com a combinação perfeita de ÓLEOS DE FLORES PRECIOSAS e FILTRO-UV foi especialmente criada para nutrir e proteger os cabelos contra o ressecamento, preservando uma suavidade ínfinita.</p> <p>Elas funde-se no cabelo para revitalizar a fibra e proteger contra o ressecamento do verão.</p> <p>Elas envolve a fibra para para revelar um brilho excepcional.</p> <p>Elas revigora a fibra para trazer uma vitalidade deslumbrante.</p> <p>RESULTADOS: OS CABELOS RESSECADOS PELO VERÃO RENASCEM ALTAMENTE NUTRIDOS E LUMINOSOS</p> <p>SUAVIDADE INFINITA, BRILHO EXCEPCIONAL E VITALIDADE DESLUMBRANTE, MESMO NO VERÃO. TOQUE E SINTA O EXTRAORDINÁRIO</p> <p>CONSELHOS DE USO: Aplique em todo o comprimento até as pontas. Deixe o produto agir. Enxágue abundantemente. Para cabelos ainda mais nutridos e protegidos, utilize a linha completa Elseve Óleo Extraordinário Nutrição & Proteção.</p>	<p>Ai, ai, ai, Migaaa, Tô Bege!!! Tô Rosa-chichete!!! Não é que vocês estavam certas??? Suas #recetinhas mexeram com a Muriel e seu departamento técnico. Não é que deu resultado??? Ai está: ALISENA, que desca seus cabelos com efeito liso, sem "química", ou seja, sem formol, sem tioglicolato, etc. e com Amido de Milho. Acrescentamos às suas sugestões um composto especial de Aminoadidos, D-Pantenol e um perfume MARAVILHOSO. O shampoo ALISENA com a tecnologia FEW POO Equilíbrio, ou seja, baixa detergência é só o começo de um sonho, que você irá realizar utilizando TODA A LINHA. AAHHH!!! UUUHHH!!! QUERO MAIS, QUERO MAIS!!! TÔ LOCAAAAAA TAMBÉM!!!!!!</p> <p>MODO DE USAR: lave seus cabelos com água fria ou morna, massageando o couro cabeludo com a ponta dos dedos. Se julgar necessário, repita a aplicação. Após o uso do shampoo, aplique primeiro a máscara ALISENA e depois o condicionador.</p> <p>PRECAUÇÕES: Manter fora do alcance de crianças. Evite o contato com os olhos, caso ocorra lave abundantemente com água corrente. Suspenda o uso em caso de irritação e procure orientação médica. Manter ao abrigo da luz solar e/ou calor.</p>
<p>ESPECIFICIDADES DO CABELO SECO, EXPOSTO AO SOL, MAR E PISCINA</p> <p>Durante o verão o cabelo fica ressecado, desidratado e com toque áspero, com efeito queimado do verão. As causas são a superexposição ao cloro e ao sol, responsáveis pelo ressecamento dos fios. A maioria dos produtos não oferecem nutrição e a proteção adequada para esta exposição.</p> <p>O SEGREDO DOS ÓLEOS DE FLORES PRECIOSAS + FILTRO-UV PARA UMA NUTRIÇÃO & PROTEÇÃO SOB MEDIDA PARA O VERÃO</p> <p>Sua fórmula preciosa com a combinação perfeita de óleos de flores preciosas e filtro-uv foi especialmente criada para nutrir e proteger os cabelos contra o ressecamento, preservando uma suavidade ínfinita.</p> <p>Ela funde-se ao cabelo para revitalizar a fibra e proteger contra o ressecamento do verão.</p> <p>Ela envolve a fibra para para revelar um brilho excepcional</p> <p>Ela revigora a fibra para trazer uma vitalidade deslumbrante.</p> <p>RESULTADOS: CABELOS RESSECADOS PELO VERÃO RENASCEM ALTAMENTE NUTRIDOS E LUMINOSOS</p> <p>SUAVIDADE INFINITA, BRILHO EXCEPCIONAL E VITALIDADE DESLUMBRANTE, MESMO NO VERÃO. TOQUE E SINTA O EXTRAORDINÁRIO</p> <p>CONSELHOS DE USO: Aplique em todo o comprimento até as pontas. Deixe o produto agir. Enxágue abundantemente. Para cabelos ainda mais</p>	<p>Ai, ai, ai, Migaaa, Tô Bege!!! Tô Rosa-chichete!!! Não é que vocês estavam certas??? Suas #recetinhas mexeram com a Muriel e seu departamento técnico. Não é que deu resultado??? Ai está: ALISENA, para alisar os cabelos, sem "química", ou seja, sem formol, sem tioglicolato, etc. e com Amido de Milho. Acrescentamos às suas sugestões um composto especial de Aminoadidos, D-Pantenol e um perfume Maravilhoso. O shampoo ALISENA com a tecnologia FEW POO Equilíbrio, ou seja, baixa detergência é só o começo de um sonho, que você irá realizar utilizando TODA A LINHA. AAHHH!!! UUUHHH!!! QUERO MAIS, QUERO MAIS!!! TÔ LOCAAAAAA TAMBÉM!!!!!!</p> <p>MODO DE USAR: lave os cabelos com água fria ou morna, massageando o couro cabeludo com a ponta dos dedos. Se julgar necessário, repita a aplicação. Após o uso do shampoo, aplique primeiro a máscara ALISENA e depois o condicionador.</p>

Fonte: Google Imagens (2019a; 2019b).

O objetivo persuasivo do texto é o elemento comum a ambos os rótulos. A persuasão, aliás, é uma das funções desse gênero, que além de informativa, deve também ser publicitária, prestando-se ao convencimento de potenciais consumidores. Assim, nota-se uma estrutura mais ou menos estável, desse gênero, na qual se identificam: (i) apresentação do produto; (ii) modo de usar; (iii) precauções; (iv)

composição. Além de informações técnicas (composição, prazo de validade, peso etc.), os rótulos trazem ainda informações que buscam demonstrar que cada produto é diferente dos demais, mais especial, mais eficiente, mais peculiar em relação aos concorrentes e que podem suprir as necessidades daqueles que os adquirirem.

De acordo com Citelli (2007, p. 6 e 14), a persuasão busca a adesão e opera em graus mais ou menos visíveis ou mascarados, mas, acima de tudo, “[...] está colada ao discurso como a pele ao corpo”. Embora ambos os rótulos busquem a persuasão, cada um adota estratégias diferentes para isso, verificáveis, em primeira instância, pelo estilo de cada um, tendo em vista que este “decorre realmente do impulso emotivo de cada indivíduo e do propósito, às vezes consciente, de suggestionar o outro, como se ele fosse um criador daquela linguagem utilizada” (BOTELHO, 2011, p. 94).

No caso do Produto A, verifica-se que as escolhas lexicais, por vezes hiperbólicas, visam a ressaltar a excepcionalidade do produto expressada pelas palavras: “perfeita”, “preciosa”, “renascem”, “luminosos”, “infinita”, “excepcional”, “deslumbrante”. Isso porque, dadas as limitações de espaço, a construção argumentativa deve acontecer de modo suficientemente eficaz para persuadir o potencial cliente que se dedica à leitura das pequenas letras do rótulo. Também se nota um jogo de oposições que cria uma espécie de “antes e depois” do uso do produto por meio do grupo de aspectos negativos “ressecado, desnutrido e toque áspero” (danos provocados pelo verão) representando o “antes” do uso do produto *versus* o grupo dos aspectos positivos “suavidade infinita, brilho excepcional, vitalidade deslumbrante” (mesmo durante o verão, graças ao uso do produto) representando o “depois” do uso do produto.

Apresentados os grupos de aspectos positivos e negativos, caberia ao potencial consumidor escolher se quer ser a pessoa cujos cabelos apresentam os aspectos negativos ou aquele dos aspectos positivos,

que podem ser alcançados com o uso do produto. Como asseveram Greimas e Courtés (s/d, p. 67-69), o ato de comunicar é um ato de “fazer-fazer” e um “fazer-criar” é um ato de manipulação. Nesse caso, mais do que “fazer-saber” (apenas informar), quem comunica espera que o consumidor compre o produto e, para que isso aconteça, esse último deve crer naquilo que é comunicado.

A repetição “para para” em “Ela envolve a fibra para para revelar um brilho excepcional”, tendo em vista o texto do rótulo do Produto A em sua totalidade, não poderia ser considerada como uma marca de oralidade – uma marca de hesitação “para... para...” –, mas tão somente uma falha de digitação que provavelmente passou despercebida pelo redator. Considerando o tom adotado pelo texto em sua totalidade – o qual se aproxima do polo da escrituralidade, quanto à concepção –, a presença de uma marca de oralidade, registrando uma hesitação, assinalaria uma repentina e isolada alternância de concepção que não se repete ao longo do texto. Além disso, a estrutura seguinte “Ela revigora a fibra para trazer uma vitalidade deslumbrante”, cuja construção é semelhante, não apresenta a repetição. Se, no primeiro caso, a repetição tivesse sido intencional, faria sentido replicar a estratégia no segundo, o que não ocorre.

Vale ainda mencionar que o uso de caixa alta no rótulo do Produto A, diferentemente do que ocorre no do Produto B, presta-se tão somente ao destaque gráfico de trechos do texto. Tendo em vista o espaço reduzido disponível para exposição das informações dispostas num texto relativamente longo, a diferença visual estabelecida entre caixa alta e caixa baixa permite que títulos e informações mais relevantes sejam postas em evidência em relação ao restante do texto e, por conseguinte, sejam reconhecidas mais facilmente em uma leitura rápida (PEREIRA, 2007). Não há, contudo, indícios de que essa diferença marque o registro gráfico de variação de voz – como, por exemplo,

sinais de pontuação ou prolongamento vocálico –, tal como ocorre no texto do outro produto.

O texto do Produto B arquiteta seu argumento por meio da construção da imagem de uma amiga que se dirige a outra amiga, esta última, embora não se manifeste (não há um diálogo expresso), pode ser identificada por meio, por exemplo, do uso do vocativo “migaaaa”. A primeira – locutora da mensagem – conta uma grande novidade, criada com base nas receitas caseiras que a amiga – a interlocutora da mensagem – já usava. Nesse texto, podem-se perceber algumas marcas da oralidade que buscam simular uma relação de intimidade.

As escolhas lexicais como “miga”, “receitinhas”, “tô bege”, “tô rosa-chiclete”, demonstram a informalidade do texto, que corresponde ao gênero discursivo “conversa entre amigas”. Os alongamentos de vogais em “migaaaa”, “looooca” reproduzem a extensão fonética que simulam entusiasmo do falante, com objetivo de chamar a atenção do interlocutor.

O uso de caixa alta funciona “[...] como marcadores de entonação. Tanto podem enfatizar uma palavra, marcando importância dela no enunciado, quanto podem representar o grito” (PEREIRA; MOURA, 2006, p. 75). Considerando as variações entre grafias convencionais, com prolongamento vocálico e grafadas em caixa alta, além dos pontos de exclamação, o efeito resultante seria a simulação do aspecto prosódico de mudança no tom da voz naqueles trechos em que seriam de maior empolgação. Aliás, a repetição excessiva de sinais de pontuação, como os pontos de exclamação em “Tô Bege!!!” e “TÔ LOCAAAAA TAMBÉM!!!!!!!” tem como objetivo dar à escrita a entonação da própria fala (PEREIRA; MOURA, 2006, p. 74), dando ênfase e, no caso da associação dessa pontuação com o uso de caixa alta e repetição vocálica, criando um efeito de euforia, alegria.

A redução formal de lexemas como em “miga”, “tô” são típicas da fala espontânea e contribuem para o efeito de oralidade do texto como

um todo. Essa forma reduzida do verbo “estar” nas expressões “tô bege” e “tô rosa-chiclete”, assim como em “tô locaaaa”, embora se repitam, alternam com o registro da forma plena do verbo em “Aí está” o que reforça a concepção oralizada do texto, uma vez que “a alternância entre essas duas variantes [na fala do português brasileiro] encontra-se no final do seu processo de mudança, pois as formas erodidas são utilizadas quase categoricamente em relação às formas integrais” (PINHEIRO, 1994, p. 19).

O uso de expressões populares e gírias como as mencionadas “tô bege” e “tô rosa-chiclete” enfatizam a informalidade do texto. Ademais, a palavra louca em “locaaaa” apresenta duas marcas de oralidade: (i) redução do ditongo decrescente ou>o, que, segundo Cunha e Cintra (2017), nem no Brasil nem em Portugal se conserva a pronúncia desse ditongo na fala espontânea; e (ii) prolongamento vocálico a<aaaaa, reprodução gráfica do recurso prosódico que denotaria a empolgação do locutor.

Por fim, o emprego de marcadores conversacionais “ai, ai, ai”, “ai”, “aaaah”, “uuhhhh” reforçam a estratégia de simular uma conversa entre amigas.

Todas essas marcas típicas da oralidade emulam uma conversa, de intimidade e de proximidade entre o locutor e o interlocutor. Esse ambiente linguístico faz-se propício à intenção de simular um cenário no qual uma amiga tenta convencer a outra de que aquele é um excelente produto. Tal ideia é reforçada pelo uso do vocativo “migaaaa”, imitando uma relação de amizade entre quem escreve e quem lê. Aliado ao efeito de intimidade, cria-se o de confiança: em tese, uma amiga não indicaria algo ruim para a outra. Além disso, a “amiga que recomenda”, a despeito de toda euforia e alegria, demonstra que entende do que está falando e apoia e valida seu argumento utilizando termos técnicos como “Aminoácidos”, “D-Pantenol” e “detergência”, dados que emprestam valores de verdade à informação.

Considerando a perspectiva da teoria do meio e da concepção, é possível dizer que, embora ambos os produtos apresentem textos no meio gráfico, isto é, textos escritos, o do Produto A tem concepção mais próxima ao polo da escrituralidade (distância comunicativa), apresentando quase apenas recursos da escrituralidade. A única possível marca de oralidade que se pode identificar nesse texto é o uso, enfático, de adjetivos.

Por outro lado, o texto do Produto B, quanto ao meio, é gráfico e, quanto à concepção, avança pelo *continuum*, aproximando-se do polo da oralidade (imediatez), uma vez que apresenta, como demonstrado, inúmeras marcas da oralidade.

Se o rótulo do Produto B apresenta um texto bastante pessoal, que parece dirigir-se a uma pessoa específica (de amiga para amiga), em contrapartida, o do Produto A traz um texto mais impessoal, que não parece dirigir-se a uma pessoa especificamente, mas que atinge cada consumidor individualmente.

Por meio desses textos, foi possível perceber que um mesmo gênero pode conservar sua estrutura relativamente estável, mas variar no estilo, por exemplo, por meio da adoção de marcas da oralidade. No caso do rótulo do Produto B, o estilo adotado transgride a formalidade que se espera do gênero rótulo de produto ao estabelecer uma relação de amizade com aquele a quem se dirige, o que, por fim, acentua seu valor persuasivo.

2.2 Efeitos da oralidade em uma receita culinária escrita: instrução, interpretação e ação

O gênero receita culinária presta-se à finalidade de instruir sobre a cocção de um prato (BARBOSA, 2003). Apresenta, basicamente, duas partes: uma lista de ingredientes necessários e seu modo de preparo, podendo ainda trazer informações complementares como tempo para execução da receita, nível de dificuldade de execução, dentre

outras. A tipologia do gênero pela qual esse texto é elaborado é a injuntiva-instrucional, portanto, tem como objetivo levar alguém a agir de determinada maneira, como forma de alcançar um resultado específico, por isso, deve ser apresentado de forma tal que possa ser correta e claramente interpretado por aquele que irá preparar o prato (TRAVAGLIA, 1991; ADAM, 1992).

Esse gênero pode ser encontrado em livros de receita, seções ou cadernos de jornais, revistas, cadernos pessoais de receitas, embalagens de produtos, blogs e páginas da internet. Contudo, é também possível que receitas culinárias sejam transmitidas oralmente, como tópico de conversa realizada presencialmente entre amigos; como arquivo de áudio enviado, por exemplo, por uma avó a um neto, via aplicativo de conversa; ou, ainda, por meio de vídeo em um programa de TV, em um canal do YouTube, ou qualquer outra rede social de vídeos. No caso da conversa ou do arquivo de áudio, tanto a lista de ingredientes quanto o modo de preparo da receita são apresentados oralmente. Já nos demais, a estrutura básica do gênero comumente também é mantida, ou seja, são apresentados os ingredientes necessários, bem como o modo de preparo da receita, embora a disposição e a forma de apresentação possam variar de configuração: os ingredientes podem ser mencionados oralmente por quem prepara a receita (ou por quem apresenta o programa), concomitantemente ao fazimento, ou mesmo podem aparecer apenas por escrito na tela, enquanto o prato está sendo preparado (também pode ser antes ou depois do preparo) e em formatos diversos.

Os incontáveis blogs existentes têm temáticas variadas. Aqueles voltados à divulgação de receitas, com intuito de angariar leitores (seguidores), utilizam diferentes estratégias. Cada blogueiro busca uma forma de diferenciar-se dos demais, seja pelo modo de apresentação da receita, pelas imagens utilizadas, pelo passo a passo, pelo estilo do texto ou quaisquer outras estratégias.

O texto a ser analisado a seguir foi extraído de um blog de receitas e combina texto escrito com imagens estáticas de algumas etapas da receita. O texto foi intencionalmente reproduzido tal como consta no blog, portanto, conserva os erros de digitação, a falta de acentuação e de pontuação, o que contribuirá para a análise que se segue.

Bolo de Fubá Cremoso com calda de goiabada

Quando eu ganho alguma coisa quero usar logo rs, e ganhei umas formas de silicone e já estava pensando como usar.

Olhando meu armário, (pah!) Fubá!!!!

E o marida ama bolo com queijo, então vamos lá. É tão fácil que dá até vergonha de passar a receita?

Ingredientes

4 ovos.

4 xícaras de leite.

3 xícaras de açúcar.

2 colheres de farinha de trigo.

1 xícara e meia de fubá

2 colheres de margarina.

100 g de queijo ralado.

1 colher de fermento em pó

Pra calda

300 gramas de goiabada

1/2 xícara de água

Preparo

Coloque todos os ingredientes do bolo no liquidificador e bata!

Eu prefiro bater sem o fermento e colocar ele por último, daí gente pronto! Rs

Coloque em uma forma untada e enfarinhada, no meu caso não precisei, formas de silicone tem essa vantagem, o cuidado é colocar dentro de outra forma pra sustentar.

Asse em forno baixo por 30 a 40 min ou até dourar, espere esfriar e desenforme.

Olha que lindeza! o fubá divide com o queijo e fica show seu bolo!



Vamos a calda!

Em uma vasilha de vidro coloque a goiabada picada e a água, leve ao microondas por 1 minuto, tire e mexa, depois mais 1 minuto e mexa, após isso faça de 30 em 30 segundos sempre parando e mexendo até atingir o ponto desejável.

Fica com cara de extrato de tomate, mas eh docinho gente rs.



Jogue sobre o bolo e chora o cavaco!



E por favor, faz numa forma bonita assim porque você merece!



[sic]

Fonte: (LUCINEMO, 2016)

Ao longo do texto, é possível identificar as duas partes básicas constituintes do gênero: a lista de ingredientes e as instruções de preparo. Além desses elementos, há uma breve narrativa introdutória que explica o que levou a autora a preparar aquela receita que, somada a diversas outras intervenções, assinala uma subversão da estrutura do gênero. Esses dados denotam um locutor colaborativo e solidário, que busca estabelecer e reforçar uma interação com aquele a quem se dirige – “Quando eu ganho...”; “ganhei”; “meu armário”; “Eu prefiro”; “... então vamos lá!” “Vamos a calda!”; “mas eh docinho gente rs”; “... porque você merece”.

A declaração inicial mostra ainda que o texto, embora tenha como objetivo apresentar uma receita, também acrescenta uma motivação pessoal que não interfere no objetivo principal, muito embora sirva

para estabelecer uma relação com aquele que lê. Essa ruptura na estrutura do gênero também pode ser verificada pela inserção de comentários, ora ligados à receita (“Olha que lindeza! o fubá divide com o queijo e fica show seu bolo!”), ora relacionados a aspectos pessoais (“Quando eu ganho alguma coisa quero usar logo rs”). Essa intercalação do fluxo informacional produz um efeito de oralidade que, intencionalmente ou não, faz com que o locutor sempre interaja com seu interlocutor, de maneira tal que não basta apenas instruir, mas também reforçar a intenção de interação com o interlocutor: “[...] o cuidado é colocar dentro de outra forma pra sustentar”; “[...] porque você merece!”. O efeito gerado por essa mescla – ora por textos cuja concepção localiza-se mais próxima do polo da escrituralidade, nos trechos que trazem o elenco dos ingredientes e o modo de preparo básico, e ora mais ao polo da oralidade, nos trechos de comentário, dicas e conselhos –, dá a impressão de leitura a partir de um texto prévio daquilo que necessita de exatidão e fala espontânea daquilo que se vincula à experiência pessoal do locutor.

Outro aspecto que pode ser destacado como uma marca da oralidade seria a adoção e desenvolvimento de um tema cotidiano não especializado. Tendo em vista a abordagem descompromissada sobre o tema, fica claro que não se trata da transmissão de tecnicidades da alta gastronomia, proferidos por uma especialista, mas tão somente o compartilhamento de uma receita “[...] tão fácil que dá até vergonha de passar [...]”. Assim, parece que mais importante do que passar a receita, seria falar da forma que ganhou e estabelecer uma interação sem grande aprofundamento.

No tocante à sintaxe, verificam-se as falhas no uso da pontuação: “de passar a receita?” > [...] de passar a receita!; “dai gente pronto!” > daí, gente, pronto!; “[...]docinho gente” > docinho, gente. Além disso, os problemas com respeito às regras de acentuação – “dai”, “xicara”; “ultimo” –; e à ortografia – “oa ingredientes”; “nao”. Isso demonstra

que o texto, embora escrito e, por isso, em tese, mais planejado, não recebeu cuidado na elaboração, nem mesmo passou por um processo de revisão. Ademais, no caso da pontuação e da acentuação, seria plausível inferir que talvez a autora simplesmente desconhecesse as regras gramaticais para tais usos, de modo que as falhas cometidas em seu texto não estivessem relacionadas necessariamente a questões de planejamento. Entretanto, ocorrências como “oa ingredientes” ao invés de “os ingredientes” e “fermente” ao invés de “fermento” corroboram o argumento que pesa em favor do descuido e não do desconhecimento. Acerca disso, Silva (2015, p. 143) lembra que

Quando escrevemos, buscamos planejar previamente não só o tema a ser desenvolvido, mas também o aspecto linguístico-discursivo. Quando falamos, ainda que possa haver planejamento temático, em geral, não há planejamento linguístico-discursivo, pois o fluxo informacional ocorre on-line, isto é, no instante em que está sendo formulado.

Ademais, partes do texto, especialmente aquelas referentes às intervenções para comentários pessoais, dicas e conselhos, apresentam características sintáticas típicas da oralidade. Na construção “Olhando meu armário, (pah!) Fubá!!!!”, note-se a omissão do verbo auxiliar na construção da forma composta (“estava olhando”) para formação da oração adverbial com sentido temporal, seguida da interrupção do segmento pela interjeição, que funciona como marcador, “pah!”, que se finda com um substantivo isolado “fubá” que não se liga sintaticamente a nada. Cabe ao interlocutor/leitor preencher as informações faltantes: “[Quando estava] olhando meu armário [, pensei que poderia fazer um bolo de] fubá”.

Ainda no tocante à incompletude informacional, destaca-se o seguimento: “Coloque em uma forma untada e enfarinhada, no meu caso nao precisei, formas de silicone tem essa vantagem, o cuidado é colocar dentro de outra forma pra sustentar”. Fica evidente que, assim

como ocorre na linguagem falada, “planejamento e execução se confundem, por isso há descontinuidades que acarretam falhas na formulação, evidenciadas por hesitações, segmentos interrompidos, incompletos ou abandonados.” (SILVA, 2015, p. 143). No trecho em questão, após a instrução de colocar a massa na forma untada e enfarinhada, ocorre a inserção do comentário, intercalado por vírgulas, “no meu caso não precisei”, seguido de outras duas informações, não conectadas sintaticamente: “formas de silicone tem essa vantagem” e “o cuidado é colocar dentro de outra forma para sustentar”. Ainda no que tange a construções sintáticas típicas da oralidade, pode-se citar “colocar ele” que traz o pronome em sua forma nominativa para preencher o objeto direto anafórico, cujo uso, segundo Cunha e Cintra (2017, p. 302), “Na fala vulgar e familiar do Brasil é muito frequente [...]”.

A falta de fluidez sintática é comum em construções orais, cujas informações não emitidas verbalmente podem ser preenchidas pelo contexto situacional de uma interação face a face, pelo conhecimento compartilhado entre os participantes, pelos gestos e expressões. No texto escrito, todavia, a coerência depende da explicitação verbal de tantos elementos quantos sejam necessários para isso. Em certa medida, as imagens utilizadas poderiam contribuir com o preenchimento de lacunas verbais, contudo, a escolha daquelas que compõem o texto não desempenham essa função. Ao contrário, as imagens trazem legendas que explicam as imagens e não algum detalhe da receita. Exemplo disso é quando, ao explicar a preparação da calda, dispõe uma imagem à qual é precedida da legenda “Fica com cara de extrato de tomate, mas eh docinho gente rs”.

No que se refere ao suporte, isto é, o meio de manifestação material dos discursos, assim como seu modo de difusão (MAINGUENEAU, 2001), é possível inferir que este influencia o discurso como um todo, pois, como visto, o fato de ser um blog pessoal permitiu que a subversão não apenas da estrutura do gênero, ao serem mencionados fatos e

comentários pessoais, mas também do estilo, ao serem intercalados ao longo do texto uma linguagem mais objetiva a uma mais informal e afetiva, por meio de diversas marcas, incluindo o registro (gráfico) de risadas (“rs”), o que enfatiza o tom adotado descontraído.

Por fim, cumpre ainda destacar o uso de “chora o cavaco”. Trata-se uma expressão popular, que já foi gíria de grupo, de origem no samba, fazendo referência à tradição musical do choro¹² e ao seu modo melodioso, choroso, tristonho (AULETE, 2019). Essa expressão servia como um chamamento para introduzir o solo do instrumento “cavaquinho” durante uma música: “Chora, cavaco!”. Contudo, a expressão migrou para o uso comum e, semanticamente, parece ter sido esvaziada de sentido, funcionando quase como um marcador conversacional que não acrescenta informação de conteúdo, mas apenas estabelece, confirma a comunicação. Segundo Preti (2000, p. 241), a “gíria constitui um vocabulário tipicamente oral. Sua presença na escrita reflete apenas um recurso linguístico, com objetivos determinados [...]”, que, neste caso, busca reforçar o tom de cumplicidade e de uma relação vivencial de proximidade e descontração entre locutor e interlocutor, como uma amiga que compartilha uma receita com outra amiga, que, por sua vez, partilham dos mesmos saberes e experiências.

2.3 Expressões idiomáticas e efeitos de oralidade

O estudo de Expressões Idiomáticas¹³ (doravante EI) está diretamente relacionado aos conceitos de sentido literal e não literal dos

12 Gênero musical brasileiro de caráter melodioso e sentimental que mistura ritmos como lundu, maxixe, valsa e polca. Os grupos de choro – Roda de Choro – são basicamente compostos por cavaquinho, violão, flauta, pandeiro, bandolim e têm origem no final do século XIX (VALENTE, 2014; AULETE, 2019).

13 Tendo em vista a abundância de termos utilizados para tratar das diversas fraseologias tais como expressões idiomáticas, frases feitas, ditos e ditados populares, provérbios e das reconhecidas dificuldades em delimitar com precisão as distinções entre cada um

lexemas, como abordados por Hudinilson Urbano em capítulo deste livro. Entretanto, diferentemente de lexias simples em sentido não literal, que podem atuar em diferentes formações no texto, as EI, lexias complexas, devem, necessariamente, atuar em bloco, em um segmento composto e não composicional. Assim, em (i) “Não tive *cara* para pedir-lhe esse favor”, “*cara*” atua em sentido não literal (ou figurado) que significa “[...] personalidade, valor pessoal; capacidade ou disposição de responder por seus atos, de enfrentar determinada situação difícil; coragem, dignidade [...]” (AULETE, 2019); já em (ii) “As gêmeas são a *cara de uma e focinho da outra*”, “*cara*”, também atua em sentido não literal, porém, tornando-se parte de uma EI, cujo sentido de “igual, idêntico(a)” (URBANO, 2018, p. 96) apenas é alcançado nesse conjunto.

As EI são um constructo sintático-semântico “[...] que apenas em conjunto e combinados, expressam um sentido global, não traduzindo, pois, a soma dos seus diversos sentidos literais individuais” (URBANO, 2018, p. 19). Nesse tipo de construção, os usuários da língua não criam suas próprias combinações no momento do uso (ainda que certas variações sejam possíveis), mas recorrem a combinações criadas e sancionadas anteriormente e reproduzidas repetidamente no discurso (CORPAS PASTOR, 1997, p. 35). Trata-se de um recurso linguístico cuja compreensão ultrapassa apenas o conhecimento da gramática e do vocabulário de uma língua, ligando-se também aos aspectos pragmáticos de aplicação desse tipo de estrutura de maneira proficiente.

Dentre outras especificidades, as EI operam como condensadores e direcionadores argumentativos (VILELA, 2002), pois apresentam

desses tipos, adotamos expressão idiomática (EI) como hiperônimo para denominar as unidades lexicais complexas de sentido figurado e não composicional, ou seja, combinatórias de lexemas consagradas pelo uso, formadas por pelo menos dois lexemas cujo sentido global não resulte da soma do significado de cada uma das partes que as compõem (CACCIARI; TABOSSI, 1988; CORPAS PASTOR, 1996; MOON, 1998; BIDERMAN, 2001; URBANO, 2018).

um sentido mais ou menos pronto que funciona como um fio condutor da argumentação, reforçando ou dando expressividade a um discurso e podem produzir efeito de ênfase, ironia, exagero, atenuação ao texto. Embora sejam amplamente utilizadas nas diversas situações comunicacionais do dia a dia, as EI nascem da necessidade de dar expressividade à linguagem falada. Por isso, associam-se a essa modalidade da língua, podendo ser encontradas com mais frequências naquelas situações comunicacionais de concepção mais ao polo da oralidade (imediatez) discursiva, em ambos os meios de produção – fônico ou gráfico. Disso decorre que a aplicação dessas estruturas, evidentemente associada a outros recursos, empresta, aos mais diversos textos, efeitos de oralidade.

Nos textos escritos, as EI podem ser empregadas com intuito de estabelecer uma aproximação com o interlocutor que, idealmente (ECO, 1994), não somente usa, como também conhece o significado desse tipo popular de dizer pelo não dito. Além disso, seria plausível inferir que o emprego comum de EI nos textos jornalísticos (principalmente em manchetes) e nos anúncios publicitários ocorreriam: (i) por trazer, em suas poucas palavras, uma ideia mais ou menos complexa e bastante expressiva, o que, ao mesmo tempo, economizaria espaço nos suportes de difusão e despertaria o interesse dos interlocutores da mensagem; (ii) em razão dos efeitos positivos que a ambiguidade, gerada entre o sentido literal dos elementos separados e do sentido não literal do conjunto, poderiam produzir. Evidentemente, neste último caso, os efeitos positivos apenas seriam proveitosos quando a ambiguidade fosse explorada estratégica e intencionalmente pelos locutores, a fim de atrair a atenção à manchete, reportagem, propaganda etc., e também gerar humor, dependendo da relação estabelecida com os demais elementos textuais. Note-se que a escolha bem sucedida por esse tipo de unidade lexical em certos textos está associada ao planejamento textual, portanto, embora estejam presentes na linguagem do dia a dia,

seu uso em determinados gêneros demanda planejamento, para que o resultado não esbarre nos aspectos negativos da ambiguidade, causando estranhamento e descrédito à informação, notícia ou produto anunciado.

O conjunto multimodal a seguir, composto por uma imagem estática e um texto escrito, foi extraído de uma reportagem jornalística sobre a Copa do Mundo de Futebol Feminino de 2019 e exemplifica o uso da EI como recurso expressivo:

Figura 4 – Destaque de uma reportagem
“Marta ‘come’ a bola da Copa do Mundo feminina”



Fonte: ESPN (2019)

O texto verbal por si já se destaca porque emprega uma EI de uso abrangente e popular para tratar de uma categoria de esporte em processo de popularização no Brasil – o futebol feminino. Somada a isso, a imagem gera humor ao colocar a jogadora Marta Vieira da Silva, da seleção brasileira feminina de futebol, de que trata o texto, executando uma ação inusitada: ela morde a bola, como quem a come. A referida EI, de origem no futebol e geralmente empregada no meio futebolístico (mas também aplicável em referência a outros esportes), é utilizada para caracterizar uma jogadora ou um jogador que domina a partida

(ou o campeonato), que se destaca em relação aos demais jogadores, refere-se a “jogar muito bem” (URBANO, 2018, p. 78).

Atente-se ainda que o verbo “comer” aparece grafado entre aspas, cujo uso, segundo Bechara (2009, p. 613) ocorre “[...] para dar a certa expressão sentido particular (na linguagem falada é em geral proferida com entoação especial) para ressaltar uma expressão dentro do contexto ou para apontar uma palavra como estrangeirismo ou gíria”. Isso deixa ainda mais evidente o jogo que ocorre entre os sentidos literal e não literal.

Vale lembrar que “é da essência da linguagem oral buscar o máximo de expressividade” (BIDERMAN, 2001, p. 207), assim, o emprego das EI em textos escritos prestam-se a dar expressividade por intermédio de seu modo de dizer metafórico e mais lúdico em relação ao modo literal de unidades lexicais de valor semântico equivalente que, embora possam transmitir uma mensagem de maneira mais objetiva, não seria capaz de criar o mesmo efeito: “Marta joga muito bem na Copa do Mundo feminina”. O efeito sem a EI é outro, menos colorido, ainda que o sentido seja parecido; no texto original, há um dado de paixão, de exaltação, sentimentos tão fortemente associados ao futebol.

Ademais, vale acrescentar que, embora o recorte texto + imagem faça parte de uma reportagem jornalística, não se trata de um editorial ou de um artigo de opinião, gêneros estes marcadamente formais. O conjunto multimodal compõe uma reportagem esportiva, cuja linguagem geral é mais descontraída e busca se aproximar. Esportes em geral – especialmente o futebol – são temas recorrentes nas conversas do dia a dia, de forma que a linguagem utilizada para tratar do tema, variando de sujeito para sujeito, de grupo para grupo, pode vir mais ou menos carregada de marcas da oralidade. Naturalmente, quando o tema é tratado na modalidade escrita da língua, esta empresta recursos da modalidade falada para simular seus efeitos, tais como as EI.

Utilizadas não apenas na esfera jornalística, as EI também são utilizadas com recorrência em textos publicitários como ferramenta de persuasão. O anúncio publicitário abaixo se vale do jogo de sentidos literal e não literal para chamar a atenção do público para o produto anunciado.

Figura 5 – Anúncio publicitário Amil dental



Fonte: Alves (2019)

Diferentemente do conjunto multimodal exposto na Figura 4, que faz uso da estranheza provocada pela imagem de uma pessoa mordendo uma bola de futebol, na Figura 5, a EI “da boca para fora” (destacada pelo uso de um tom de azul diferente, que a diferencia do restante do texto) estabelece um “trocadilho semântico”, uma vez que o anúncio trata de um plano odontológico. Dessa forma, gera-se um duplo sentido a partir do sentido literal de boca – cujo campo lexical, ou seja, o conjunto dos lexemas estreitamente relacionados que designam o mesmo setor da realidade (POTTIER, 1978), é composto por lexemas como dente, dentista, (plano) odontológico – e do sentido não literal “da boca pra fora” como “modo de falar sem convicção, sem maior preocupação com a verdade [...]” (URBANO, 2018, p. 76). Note-se, assim, que o efeito produzido, além de dar expressividade ao texto, também funciona como um atenuador.

A EI modaliza informações que, se fossem expostas de forma objetiva, poderiam ser: “Mostre que você não cuida apenas da sua saúde do seu corpo, mas se descuida da sua saúde bucal”, ou, ainda, “Não diga que cuida de sua saúde, sem cuidar dela complemente”. Nenhum dos dois textos estaria condizente com o propósito persuasivo da publicidade, tendo em vista que poderiam ser ofensivos em certa medida. Com o artifício da EI, o texto mantém a interação entre locutor (a empresa de plano odontológico) e interlocutor (clientes em potencial), contribuindo para que este segundo possa ser convencido a aderir a um plano odontológico porque não lhe foi dito diretamente que “quem não tem plano odontológico é descuidado/relapso com a própria saúde”, mas apenas deixa subentendida tal ideia, ficando para quem lê a tarefa de dar a interpretação final do sentido do texto. Isso porque, “[...] o interlocutor (real ou presumido) não é passivo. Ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, o interlocutor ocupa simultaneamente em relação ao locutor uma ativa posição responsiva [...]” (MOLON; VIANNA, 2012, p. 148), daí ser possível assumir que a última camada para compreensão textual-discursiva ser atribuída ao interlocutor da mensagem.

O suporte de difusão do anúncio publicitário é um *outdoor*, portanto, uma peça disposta em local público de grande circulação que deve, por conseguinte, apresentar informações as quais possam ser lidas de maneira rápida e cujo grupo formado por texto e imagem deve compor uma informação que desperte o interesse do público que é alvejado por diversas outras informações do ambiente. Acerca desse suporte, Marcuschi (2008, p. 182) menciona que, embora o *outdoor* já houvesse sido classificado como gênero por ele próprio, essa posição foi revista em virtude da “[...] diversidade que esse ‘suporte’ veio assumindo quanto aos gêneros que alberga e quanto à função desses gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 182). O texto, neste caso, constrói-se a partir de um pedido, com ares de provocação/desafio, marcado

sintaticamente pelo verbo no modo imperativo, que estabelece um ato que exige uma resposta do agente (BECHARA, 2009). A imagem, por sua vez, traz uma mulher sorrindo, mostrando dentição esteticamente perfeita, em uma postura que demonstra relaxamento e descontração, denotando que ela está tranquila porque cuida de sua saúde como um todo, incluindo a bucal.

Embora o texto não seja extenso, a EI, tipo de construção utilizada com frequência na linguagem falada do dia a dia, além de condensar de modo figurado o argumento subjacente e modalizar a informação também empresta a expressividade necessária para despertar interesse, de maneira provocativa e descontraída, naqueles que o leem.

3. O estudo e o tratamento da oralidade no ensino

A oralidade e seu tratamento devem ser abordados no ensino de língua porque a modalidade oral da língua, aprendida e, relativamente, dominada pelos indivíduos antes mesmo de seu ingresso na escola, pode e deve ser aprimorada pela educação formal não somente por meio de gêneros orais, mas também deve ser observada e percebida como fonte de recursos específicos, capazes de modalizar as diversas situações comunicacionais e manifestações sociais.

Por meio das análises apresentadas, foi possível exemplificar como a oralidade pode ser abordada para além do estudo de gêneros orais, para demonstrar como as marcas da oralidade e escrituralidade permeiam-se no uso efetivo da língua quando se leva em conta aspectos de meio e concepção – nos termos de Koch e Öesterreicher (2013). Assim, ao trazer tais aspectos para o ambiente escolar, contribui-se para que se desfaçam ideias equivocadas, como aquela apontada por Marcuschi (1997, p. 40): de que a escola, sob a óptica de certos manuais, teria como papel central o ensino da escrita.

A abordagem da oralidade em sala de aula pode voltar-se ao levantamento, nas mais diversas situações comunicacionais, orais e escritas, de marcas de oralidade (e de escrituralidade) e investigar os efeitos que elas promovem no produto textual-discursivo. Os materiais para análise podem ir desde textos literários que, por meio de diálogos produzidos (SILVA, 2015), podem oferecer diversos exemplos de marcas e efeitos de oralidade, até textos jornalísticos de seções variadas, de modo que se comparem, por exemplo, as ocorrências de marcas da oralidade na seção de esportes em contraste com a seção de economia ou de política, para, a partir do elenco encontrado, tentar compreender as razões e as motivações para as ocorrências encontradas ou mesmo sua ausência.

Além desses materiais, também podem ser levados para a escola as produções textuais oriundas das redes sociais, tão presentes no dia a dia de grande parte dos alunos e que podem oferecer material relevante para o tratamento da oralidade em sala de aula, tendo em vista serem abundantemente produzidos, além de representarem um claro exemplo de como a língua pode ser transformada e atualizada constantemente em vista das novas tecnologias. Ademais, podem ilustrar de forma prática as possíveis combinações entre meio e concepção, como os trânsitos de um para outro meio de produção podem ocorrer e como marcas da oralidade e da escrituralidade permeiam-se.

Entende-se que, somente por intermédio da apropriação do conhecimento dos recursos dos quais a língua dispõe para sua realização concreta, os alunos podem chegar a dominar não apenas as normas linguísticas, mas também seu manejo eficaz em cada discurso e, assim, ampliar a competência linguística no uso de sua língua materna. Assim, cabe à escola e, mais especificamente ao professores de Língua Portuguesa, a responsabilidade primeira de capacitar os usuários da língua a desenvolver as habilidades necessárias para que se tornem críticos e ativos no uso da língua e, também, capazes de produzir e

reconhecer todos os gêneros do discurso com os quais entrarem em contato.

Considerações finais

A escola não ensina a *falar*. A fala é a primeira modalidade linguística apreendida pelo ser humano. Contudo, isso não implica que aspectos concernentes à oralidade e seus efeitos – para além da fonética e da fonologia – não possam ser objeto de estudo em sala de aula. Conforme advoga Marcuschi (1993, p. 4), “[...] conhecer a oralidade é uma maneira de valorizá-la, já que de seu desconhecimento procede hoje a maioria dos preconceitos a seu respeito e até mesmo uma noção equivocada de erro [...]”. Dessa forma, o estudo dessa modalidade da língua permite que os alunos tomem consciência que fala e escrita são partes indissociáveis da língua, cujas tipicidades de uma podem permear e influenciar a realização da outra e vice-versa, marcando o sentido das diversas situações comunicacionais em favor dos objetivos pretendidos.

Em vista dos crescentes desafios, das mais variadas ordens, impostos pelo momento atual, a escola torna-se protagonista na missão de habilitar seus alunos para transpor os obstáculos. Para isso, deve capacitá-los a utilizar a língua da maneira mais competente possível. As aulas de Língua Portuguesa, assim, precisam, além do ensino da norma gramatical, considerar tantos outros fatores que constituem a língua, de tal forma que os alunos possam se perceber como seres ativos, produtores do discurso e não sejam apenas seus interlocutores – e mesmo quando assim o forem, que sejam críticos e opinativos acerca daquilo que lhes chega.

Este capítulo buscou lançar luz sobre alguns aspectos da oralidade e da presença de suas marcas em textos escritos como forma de demonstrar os efeitos que disso decorrem. Para isso, com apoio na

teoria de Kock e Öesterreicher (1996; 2013), que consideram as situações comunicacionais como o resultado do cruzamento entre o meio (gráfico e fônico) e a concepção (oralidade e escrituralidade), foram apresentados textos escritos permeados por marcas da oralidade a fim de averiguar os efeitos produzidos. Foram selecionados textos tangíveis à realidade dos alunos, a fim de evidenciar que esse tipo de estudo e essa leitura mais apurada podem e devem estender-se para além da escola, tornando-se uma prática habitual de cada estudante.

Não apenas este capítulo, mas a reunião de capítulos deste livro, cada um com seu enfoque, demonstra que fala e escrita podem e devem, em conjunto, ser objeto de ensino e aprendizado, de modo que os alunos possam, com propriedade, transitar pelas duas modalidades linguísticas, desenvolver e aprimorar a habilidade de comunicação nos diversos gêneros, nas diversas situações comunicacionais da vida cotidiana, tornando-se sujeitos capazes de desvendar sutilezas discursivas que separam, por exemplo, “*news*” legítimas de *fake-news*.¹⁴ Daí a importância de a Língua Portuguesa a ser estudada nas escolas não se limitar somente à Gramática, mas deve explorar e desenvolver competências que capacitem os alunos a compreender e serem compreendidos – competências essas que também devem considerar as normas, como parte do processo de aprimoramento, não como um fim em si mesmo.

¹⁴ Cf. Texto de Diana Luz Pessoa de Barros, neste volume.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes

ALVES, Fabiane de Oliveira. *Anúncio publicitário Amil dental*. Acervo pessoal, 18 jun. 2019. [1 fotografia digital colorida].

AULETE. Dicionário Aulete on-line. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ESPN. Notícias. *Copa do Mundo feminina: história ajuda, mas, após 24 anos, Brasil chega em perigo à última rodada*. [Imagem: Getty Images]. Disponível em: https://www.espn.com.br/espnw/artigo/_id/5742113/copa-do-mundo-feminina-historia-ajuda-mas-apos-24-anos-brasil-chega-em-perigo-a-ultima-rodada. Acesso em: 23 jun. 2019.

GOOGLE IMAGENS. *Rótulo traseiro Alisena*. Disponível em: <http://qualehoseumundo.blogspot.com/2017/09/testei-alisena-linha-que-promete-o.html>. Acesso em: 05 mai. 2019a.

_____. *Rótulo traseiro do condicionador Elséve*. Disponível em: https://www.google.com/search?q=R%C3%B3tulo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwie9Kizz9fjAhVaH7kGHV_cBa4Q_AUIECgB&biw=1366&bih=625#imgsrc=OQRKRZqNgcZpCM. Acesso em: 05 mai. 2019b.

LUCINEMO. Bolo de fubá cremoso com calda de goiabada. *Receitas mil: blog de receitas*. 31 out. 2016. Disponível em: <https://receitasmil.com.br/bolo-de-fuba-cremoso-com-calda-de-goiabada/>. Acesso em: 08 jul. 2019.

MOITINHO, Fernanda F. Férias acabando, as crianças estão todas descansadas e vão voltar super tranquilas. *Tweet post*. 2:59 pm, 25 jul. 2019 Disponível em: <https://twitter.com/FeMoitinho/status/1154451102445658113>. Acesso em: 01 ago. 2019.

PETRUCHA, S. *Jack*, o Estripador em Nova York. São Paulo: Vestígio, 2015.

Estudos

ADAM, Jean Michel. Tipos de sequências textuais elementares. [Trad. Alexânia Ripoll et al. Revisão de Leci Borges Barbisan]. Porto Alegre: Polígrafo, 1992.

ALVES, Fabiane de Oliveira. *Retextualização: da fala para a escrita, da escrita para a fala – o caso das atas*. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). São Paulo, 2015.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre posições intermediárias. In: PRETI, D. (org.) *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2006. Projetos Paralelos – NURC/SP, 4. p. 57-77.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10ª ed. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto *Trabalhando com os gêneros do discurso instruir*. São Paulo: FTD, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIDERMAN, Maria Tereza Cristina. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. [coleção leitura e crítica].

BOTELHO, José Mário. A Estilística da langue sob a perspectiva das três funções fundamentais da linguagem. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, v. único, p. 91-96, 2011.

CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patrizia. The comprehension of idioms. *Journal of memory and language*, v. 27, 1988. p. 668-683.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseologia espanhola*. Madrid : Gredos, 1997.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DURANTE, Denise Fala e escrita: reflexões acerca do modelo da linguagem da imediatez e da linguagem da distância, de Koch e Öesterreicher. *Revista Philologus*, v. 66, p. 912-930, 2016.

_____. Oralidade e escrita: o modelo teórico das linguagens da imediatez e distância comunicativas, de Koch e Oesterreicher. *Revista Philologus*, v. 67, p. 127-143, 2017.

DÜRSCHIED, Christa. Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. Theoretische und empirische Probleme. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, n. 38, 2003, p. 37-56.

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

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. Tradução: Hudinilson Urbano e Raoni Caldas. *Revista Linha D'Água*, n. 26, v.1, p. 153-174, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. E 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 30, Campinas: jul-dez. 1997. p. 39-79.

_____. *O tratamento da oralidade no ensino de língua*. Recife, 1993. [manuscrito não publicado que deu origem aos textos de Marcuschi, [2000], 2010].

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, [2000] 2010.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Língua, linguística e literatura*. João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. *Bakhtiniana*. ano 7, v. 2, jul.-dez. 2012. p. 142-165.

MOON, Rosamund. *Fixed expressions and idioms in English - a corpus-based approach*. New York: Clarendon Press Oxford, 1998.

OESTERREICHER, Wulf. Lo hablado em lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología. In: KOTSCHI, T.; OESTERREICHER, W.; ZIMMERANN, K. (Eds.). *El español hablado y la cultura oral em España y Hispanoamérica*. Madrid: Vervuert, 1996.

PEREIRA, Aldemar d'Abreu. *Tipos: desenho e utilização de letras no projeto gráfico*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

PEREIRA, Ana Paula M. S.; MOURA, Mirtes Zoé da Silva. A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas de características processuais. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (orgs.) *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINHEIRO, Frederico Pitanga. *Tá mudando?* – uma análise sociofuncionalista da redução fonética do item estar na fala de Vitória/ES. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1994.

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

PRETI, Dino. A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. In: _____. (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000. Projetos Paralelos – NURC/SP, v. 4. p. 241-256.

SILVA, Luiz Antônio da. Análise da Conversação e oralidade em textos escritos. *Filologia e Linguística Portuguesa*. v. 17, n. 1. São Paulo, jan./jun. 2015. p. 131-155,

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991.

URBANO, Hudinilson. A linguagem falada e escrita de Helena Silveira. In: PRETI, Dino. (org.) *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000. Projetos Paralelos – NURC/SP, v. 4. p. 157-188.

_____. Usos da linguagem verbal. In: PRETI, Dino. (org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas. Projetos Paralelos – NURC/SP, v. 8, p. 19-55, 2006.

_____. *A frase na boca do povo*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Da conversação real do NURC à conversação virtual na internet: a questão do meio. In: LEITE, Marli Quadros. *Oralidade e mídia*. São Paulo: Humanitas. Projetos Paralelos – NURC/SP, v. 13, p. 216-245, 2017.

_____. *Dicionário brasileiro de expressões idiomáticas e ditos populares: desatando nós*. São Paulo: Cortez, 2018.

VALENTE, Paula Veneziano. *Transformações do choro no século XXI: estrutura, performance e improvisação*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

VILELA, MÁRIO. As Expressões Idiomáticas na língua e no discurso. *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do CLUP*. CLUP, v. 2, PORTO, 2002. p. 159-189.

“DOIS TIMES SEM JOGO”: UM ESTUDO DO CRUZAMENTO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Jahilda Lourenço de Almeida

Considerações iniciais

Levando-se em consideração a função social da linguagem, podemos avaliar a relevância do contexto na produção de efeitos de sentidos, uma vez que é nesse universo que a palavra ganha vida e as intenções comunicativas se revelam de modo mais evidente. Inserida no mundo discursivo, ela se despoja da neutralidade para incorporar seu verdadeiro papel no processo interacional em que fatores relevantes como quem fala, para quem fala e de onde fala, mesclados com a intenção e o estado emocional do interlocutor, podem imprimir à palavra um direcionamento expressivo particular, com o objetivo de atingir o outro. De acordo com Bakhtin (1990, p.113),

(...)toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Isso significa que, por trás de qualquer escolha, existe sempre uma intencionalidade: uma palavra, uma frase, um estilo podem ter como objetivo atingir o outro e produzir efeitos de sentidos diversificados. Tomando como base essa concepção dialógica de linguagem, pretendemos reforçar, neste artigo, a relevância do posicionamento ativo do aluno no processo de ensino e aprendizagem, atuando de forma crítica, analítica e responsiva no contexto das situações comunicativas, o que implica que ele tenha noção dos procedimentos que envolvem o ato interacional. Para tanto, é fundamental que a proposta de ensino proporcione oportunidades que evidenciem o uso real e efetivo da língua, em práticas discursivas concretas e atuantes que possibilitem a formação de leitores e escritores competentes. De acordo com os PCNs (1997, p. 48),

“um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.”

É primordial que o escritor/aluno tenha consciência de que existe sempre uma ação intencional, por parte do produtor do texto, que vai justificar toda e qualquer escolha: do gênero, do enunciatário, da seleção lexical, com o intuito de produzir determinados efeitos de sentidos. Toda essa compreensão, porém, só é possível no território do processo interacional onde os sentidos são gerados, alimentados e fortalecidos em condições particulares de produção. O sujeito, inserido em seu universo sócio-histórico e ideológico, reveste a linguagem com traços de sua identidade social que podem influenciar seu comportamento linguístico. Papéis sociais, *status*, idade, profissão, lugar de origem podem dar rumos diferenciados à trajetória interacional e semântica da linguagem. É nesse contexto que a palavra assume seu

verdadeiro papel. Bakhtin (1990, p.112) coloca em evidência a importância da situação comunicativa. Para ele, “a palavra dirige-se a um interlocutor; é função desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior na hierarquia, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc)”.

Assim sendo, o usuário da língua, inserido em seu tempo, em seu momento histórico, imprime ao discurso a direção condizente com o lugar social de onde fala, deixando na linguagem as marcas daquilo que constitui sua ideologia, sua visão de mundo. Em se tratando do produtor do texto, esses sinais podem se manifestar nas escolhas feitas para interagir com o receptor: a preferência por um gênero ou estilo pode evidenciar a intenção de produzir um determinado efeito de sentido. No caso de Plínio Marcos, autor *das crônicas escolhidas* para este trabalho, podemos constatar uma postura extremamente crítica com relação à realidade que o circundava. Suas personagens são o retrato de um mundo hostil, cruel e preconceituoso onde o poder dita as regras do jogo. Esse teor de criticidade se mostra bastante acentuado nas crônicas em que temas diversificados são abordados. Um deles, o futebol, é duramente combatido por ele que sonhava ser jogador de futebol.

Para o estudo em questão, adotaremos a visão bakhtiniana de linguagem que leva em consideração a interação como base do processo comunicativo. Recorreremos também a autores como Maingueneau (1996), Brait (2008), Marcuschi (2005), dentre outros. Dessa maneira, procuraremos mostrar como o estudo dos gêneros discursivos, em particular da crônica, pode contribuir para o aprendizado da língua, desenvolvendo no aluno o senso crítico e a criatividade. Tal competência é construída a partir de uma visão interacional da linguagem.

1.A carreira do craque

O trabalho como cronista começou em 1968, em São Paulo, no extinto jornal *Última Hora*, onde permaneceu até março de 1970. Durante esse período, o escritor santista atuou como contista, articulista, cronista e entrevistador. Depois de trabalhar no *Diário da Noite* como entrevistador, Plínio Marcos volta para o jornal *Última Hora*, onde fica até 1975. Tendo como fonte de inspiração a vida das comunidades pobres, escreveu crônicas intituladas *Histórias das quebradas do mundaréu*, em 1972, no jornal *Guaru News*. Contratado, em 1975, pelo jornalista Mino Carta, ganha espaço na revista *Veja*. Sua coluna sobre futebol causou tamanha repercussão que ele foi obrigado a prestar esclarecimentos à Polícia Federal, a respeito de seu primeiro texto. (Plínio Marcos, sítio oficial).

Em *O atleta longe da sarjeta*, o autor denuncia a exploração do atleta profissional:

“O que importa e o que pesa na balança é que a profissão de atleta profissional não é regulamentada ainda e, devido a isso, muitas irregularidades vêm ocorrendo sem que o Sindicato dos Atletas Profissionais tome providência. É o caso do amadorismo marrom, que a própria CBD incrementa, na vã esperança de mostrar serviços prestados ao futebol amador, formando seleções com amadores marrons, que são titulares nos melhores clubes profissionais. A seleção brasileira de futebol que está participando dos Jogos PanAmericanos no México está aí pra impedir qualquer desmentido. Lá estão Carlos (Ponte Preta), Edinho (Flu), Cláudio Adão (Santos), Pita (Corinthians), Tecão (São Paulo), Marcelo (Atlético Mineiro e titular da última seleção brasileira de profissionais) e outros, como se fossem amadores. E isso só é bom para os cartolas. Os da CBD, que apresentam uma seleção forte, sem ter cuidado do futebol amador. E os cartolas dos clubes, porque, como esses craques estão proibidos de se profissionalizar pela CBD, fazem contratos de gaveta, obrigando-os a receber salários muito inferiores aos que na verdade mereciam. Cf. (Marcos, 1975, p. 92).

Foi demitido em janeiro de 1976, por causa da forte tendência de criticar os dirigentes de futebol, cartolas e a própria ditadura. Por conta disso, várias crônicas foram censuradas e impedidas de serem publicadas. Por iniciativa do jornalista Tarso de Castro, retorna ao jornal *Folha de S. Paulo*, com direito a uma coluna diária da qual participou de fevereiro de 1977 a setembro do mesmo ano. A partir daí, passou a escrever para outros jornais e revistas. O espírito crítico, presente em toda sua obra, se expressa de forma proposital. Ele tinha plena consciência de sua posição. (Cf. Marcos, sítio oficial)

Ao tentar explicar o modo como resistia às agruras da vida, ele assim se expressava:

Eu, há dezessete anos (1973), sou um dramaturgo. Há dezessete anos pago o preço de nunca escrever para agradar os poderosos. Há dezessete anos tenho minha peça de estreia (Barrela) proibida. A solidão, a miséria, nada me abateu, nem me desviou do meu caminho de crítico da sociedade, de repórter incômodo e até provocador. Eu estou no campo. Não corro. Não saio. E pago qualquer preço pela pátria do meu povo. (Cf. Marcos, sítio oficial – censura).

A teimosia em não sair do “campo,” em não abrir mão de suas convicções, em ir contra paradigmas e valores estabelecidos conferiu-lhe o apelido de “maldito” e o estigma de “subversivo”. Ao ser acusado pelo Supremo Tribunal Federal de atentar contra a moral e os bons costumes, pelos temas desenvolvidos na peça de teatro “O abajur lilás”, ele assim se posiciona:

[...] porque ele dizia que a peça Abajur Lilás era um atentado contra a moral e os bons costumes, a gente exigia que explicasse por quê. Porque se uma peça fala contra a tortura, necessariamente ela não precisa ser a favor da tortura. A minha por exemplo, era contra a tortura. Se ela fala da exploração do homem pelo homem, era porque ela era contra a exploração do homem pelo homem. Se ela fala essas coisas todas, não quer dizer que eu seja a favor, muito pelo contrário, sou contra essas coisas. Mas ele dizia que eu atentava contra os bons costumes. (MARCOS apud KHÉDE, 1981, p.192)

Para defender-se das acusações relacionadas com o uso de palavras em suas obras, ele dizia que “não fazia nenhuma pesquisa de linguagem. Escrevia como se falava entre os carregadores do mercado. Como se falava nas cadeias. Como se falava nos puteiros”. (Cf. Marcos, sítio oficial)

Essa linguagem que incomodava os generais, por retratar uma realidade brasileira desagradável, está presente em suas crônicas de forma bastante evidente. Sua visão de mundo, inserida em um universo tão controverso, concorre para a produção de efeitos de sentidos diversificados. Tentaremos identificar os recursos linguísticos e discursivos empregados pelo autor para satirizar a incompetência dos dirigentes de clubes de futebol. Para tanto, selecionamos do livro *Histórias das quebradas do mundaréu*, o texto intitulado “Dois times sem jogo”, cuja temática é a tentativa frustrada, por parte de dirigentes de clubes, de marcar uma partida entre dois times de futebol de várzea. Cabe esclarecer que, de acordo com Marcos (2004, p. 170), essas crônicas, inicialmente publicadas no Jornal Última Hora, de São Paulo, “foram selecionadas, organizadas e revisadas por Walderez de Barros para a primeira edição, datada de 1973, e de novo revisadas para esta que aparece 30 anos depois.” Em “Dois times sem jogo” a interação acontece por meio da troca de ofícios que não se enquadram nesse gênero.

2. Pontapé inicial: a escolha do gênero

Primeiramente, é relevante considerar que a seleção de um determinado gênero discursivo pode fazer parte de uma estratégia argumentativa. É na situação comunicativa que se definem os propósitos de quem fala, com quem se fala e de que se fala. A escolha feita se amolda, portanto, às necessidades interacionais daquele que se comunica e ao perfil do gênero em questão. Essa adequação permite que reconheça-

mos que se trata de um gênero e não de outro. A esse respeito, convém recorrer a Bakhtin (2003, p.183):

(...) Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso. (...)

Essa expectativa se sustenta no fato de serem os gêneros do discurso, segundo o mesmo autor (2003, p. 262), "tipos relativamente estáveis de enunciados". Embora relativa, essa estabilidade prevê uma certa regularidade no que diz respeito às condições da interação verbal que podem exercer influência sobre a escolha de determinado tipo de gênero. A opção por uma carta pessoal, por um ofício, por um bilhete, por exemplo, está condicionada a situações específicas de comunicação que se diferenciam pelo "conteúdo temático" (tema a ser desenvolvido), "estilo de linguagem" (recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos) e pela "construção composicional" (estruturação textual).

Isso significa, portanto, que tema, estilo e composição constituem alicerces básicos na estruturação do enunciado e possibilitam o reconhecimento do gênero pelo fato de o mesmo fazer parte do dia a dia das pessoas, no universo da discursividade, em situações de uso efetivo da língua, nas práticas sociais diversificadas em que a intencionalidade sempre se faz presente. De acordo com Kress (1989), a escolha dos gêneros está vinculada aos propósitos dos integrantes do ato interacional, no contexto de eventos sociais específicos. Para Marcuschi (2005, p. 49), essa seleção fica condicionada a uma esquematização textual:

o gênero é uma espécie de condicionador de atividades discursivas esquematizantes que resultam em escolhas dentro de uma prática que nos levaria a pensar em esquematizações resultantes. Muitas decisões de textualização (configuração textual com suas estruturas, ordenação em parágrafos, etc.) devem-se à escolha do gênero. Deste modo, o

gênero inscreve também formas textuais que se manifestam no artefato linguístico.

Por essa razão, ao escrever um ofício, por exemplo, o autor deverá limitar-se às exigências compatíveis com esse tipo de texto, de acordo com um processo particular de esquematização, que permita ao usuário reconhecer e identificar o gênero. Nesse caso, a padronização do modelo impede qualquer tipo de intervenção pessoal que possa modificar a estrutura do documento. Em se tratando do *corpus* escolhido, há que se considerar a intenção do produtor do texto. Inseridas, inicialmente, na coluna de crônicas do jornal *Guaru News*, as *Histórias das quebradas do mundaréu* abordam temas diversificados. O propósito é sempre descortinar o mundo dos excluídos, da gente simples e sofrida que sobrevive de forma miserável e injusta. Nessas circunstâncias, o posicionamento crítico se apresenta por meio de linguagem crua e incisiva que escancara a realidade das quebradas do mundaréu. Aten-temos para as palavras de João Apolinário, na apresentação do livro:

Neste livro de histórias das quebradas do mundaréu, a maioria delas publicadas no jornal Última Hora ,de São Paulo, e consagradas por milhares de leitores, Plínio Marcos conta o drama de sua gente: o amor, o futebol, o samba, a macumba, a bandidagem, em síntese, as mil vidas do povo que muitos classificam de ‘submundo’ e que é, afinal, o mundo brasileiro na sua identidade mais autêntica e na sua mais pura e contraditória expressão. (Marcos, 2004, p. 11)

É nesse contexto que os “casos” vão se sucedendo de forma natural e espontânea, que as personagens vão criando vida e independência, exibindo fraquezas próprias dos seres humanos. Como diz o próprio autor,

Nas quebradas do mundaréu, lá onde o vento encosta o lixo e as pragas botam os ovos, nos atalhos esquisitos, estreitos e escamosos do roçado do bom Deus, vive o povão lesado da sociedade, que, apesar de tudo, é generoso, apaixonado, alegre, esperançoso e crente numa vida melhor na paz de Oxalá. Eu sou o repórter dessa gente simples. Conto seus amores, suas desilusões, suas pequenas glórias e lutas pra escapar da miséria. (Idem, 2004, p. 12).

Dessa maneira, o gênero crônica, por se ocupar, em tempo breve, de fatos da vida cotidiana, acaba correspondendo às intenções do cronista. Entretanto, a fugacidade na abordagem dos temas faz com que ela seja considerada um gênero menor, comparada a romances e contos. A esse respeito, Cândido (1992, p. 14), assim se pronuncia:

ela é considerada, sim, um gênero menor, mas que serve a nós e à literatura como uma estrada rumo à humanização na medida em que (...) está sempre ajudando a estabelecer e reestabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra uma grandeza, uma beleza ou singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, sobretudo porque quase sempre utiliza o humor.

Nesse universo discursivo, mesclando realidade e fantasia, o cronista consegue enxergar o invisível, o miúdo, encerrado no lugar comum e conceder-lhe papel de destaque por meio da linguagem. Para tanto, promove um mergulho dentro de si mesmo e apela para a sensibilidade para dar um toque de humanidade àquilo que aos olhos comuns não passa de mera paisagem, apenas cenário. Nessa trajetória, a crônica consegue superar o preconceito advindo de sua origem folhetinesca. Herdeira afortunada de fontes diversas, conserva do jornal a brevidade no desenvolvimento dos temas e da literatura, o manejo da palavra. Essa dualidade, que permite que cada escritor adote uma estilização própria, colabora para o equilíbrio entre o literário e o coloquial.

É importante observar que a partir do movimento modernista muitos escritores passaram a escrever crônicas, adotando o estilo coloquial em detrimento do informativo. Na atualidade, o gênero crônica está mais voltado para o estilo literário; cada autor adota uma postura estilística diferenciada na abordagem dos temas:

Assim, podemos dizer que Cecília Meireles tende ao misticismo, Drummond às reflexões (puras ou disfarçadas em casos), Luís Fernando Veríssimo, Stanislaw Ponte Preta, Carlos Eduardo Novaes e Millôr Fernandes ao humor (cada um a seu modo, é óbvio), Paulo Mendes Campos à poesia em prosa ou prosa poética, Manuel Bandeira às reminiscências, Rachel de Queiroz ao acontecimento, à reflexão ou ao texto comprometido com o social, Clarice Lispector ao inusitado e ao existencial, Rubem Braga faz transcender o fato miúdo e conta casos como ninguém. E assim por diante. Torna-se, pois, difícil e arriscado fazer tipologia da crônica, de vez que tangencia um outro gênero, com o qual chega a confundir-se. (BENDER e LAURITO, 2003, p.57)

Plínio Marcos, por sua vez, assume uma posição que lhe é peculiar, condizente com sua maneira de encarar a vida. Como porta-voz do “povão lesado” e “repórter de um tempo mau”, ele faz da crônica um campo de atuação que tem na linguagem a arma mais poderosa. Ele próprio afirmava que escrevia para incomodar os sossegados. Dessa maneira, ele consegue ressuscitar os “invisíveis”, aqueles que se achavam sepultados num submundo desconhecido e ignorado pela sociedade. Ao dar vida a esses seres transformando-os em personagens, ele escancara, de forma brusca, as portas de uma realidade até então encoberta. Com habilidade de cronista, ele retrata a história de seu tempo, tratando de temas próprios da realidade brasileira: carnaval, candomblé, futebol, corrupção e tantos outros. A palavra, como “navalha na carne,” vai cortando, ferindo, incomodando com seu teor de humor e criticidade.

O humor aparece em “Dois times sem jogo” de forma satírica, construindo uma caricatura grotesca de dirigentes de clubes de futebol de várzea. O fato de classificar como ofício as correspondências trocadas entre eles revela a intenção de denegrir a imagem dos correspondentes. É importante esclarecer que ele escrevia quando estava incomodado ou descontente com alguma situação. Nessas condições, o que mais lhe desagradava era a interferência política no futebol e a incompetência de cartolas e dirigentes. Em uma de suas crônicas

publicada no jornal da República (1979, p. 10), na coluna intitulada "Viva a pátria e a salada de tomate", ele assim se pronuncia:

Cartola de futebol, toda vez que se mete a ter idéia, podem crer, tem uma idéia de jerico. Tá aí o almirante Heleno Nunes pra não deixar ninguém me desmentir. Foi se fingir de morto pra ver quem ia no seu enterro e os outros cartolas quase o sepultaram junto com o seu campeonato brasileiro que consegue ser até mais burro que o paulista. Agora, o almirante Heleno que quis fazer do futebol um grande curral eleitoral da Arena, está esperneando pra parecer vivo. Já vai tarde. O pior é que depois dele vem um outro cartola igual ou pior. A Federação Paulista de Futebol é o exemplo. Sempre entra um pior. Agora é Nabi. Que Deus nos valha. (Marcos, 1979, p. 10)

Dessa maneira, ele vai traçando o perfil dos dirigentes de clubes de forma direta, sem rodeios, citando nomes e fatos. Não são personagens de ficção; são pessoas reais, ocupando cargos para os quais, segundo ele, não estão devidamente preparadas; por conta disso, são severamente criticadas. A crônica, por ser um gênero discursivo mais flexível, permite que o autor se manifeste com mais liberdade em defesa de seus pontos de vista, usando a linguagem com toda sua força expressiva. Segundo Jorge de Sá (1999, p. 10) "o artista, como 'antena de seu povo', terá que explorar as potencialidades da língua, buscando uma construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais) descortinando para o público uma paisagem até então obscurecida ou ignorada por completo."

3. Invasão de área no campo discursivo

Faz-se necessário lembrar que as escolhas feitas pelo cronista, em termos linguísticos e discursivos, têm a ver com suas intenções individuais. Em "Dois times sem jogo", o objetivo de criticar os dirigentes de futebol se reveste de outra roupagem: a *intergenericidade*, ou *cruzamento de gêneros*. Considerando o caráter dinâmico e interativo da

linguagem, poderemos entender a possibilidade de um gênero dialogar com outro, assumindo muitas vezes suas características, atendendo a propósitos comunicativos particulares. Essa fusão de gêneros diferentes está sempre relacionada com a produção de determinados efeitos de sentidos em contextos específicos. Esse processo de hibridização discursiva ou textual se explica porque, segundo Dell’Isolla (2007, p. 1695),

o princípio da pluralidade textual remete à constatação de que o texto é um microuniverso que contém parcelas de vários outros universos, de várias outras visões. Nos textos orais e escritos, observa-se que é constante o processo de retomada a outros textos. Isso é essencial para a própria existência da atividade textual, inata à prática social humana em seus mais variados níveis e situações. Isto implica dizer que todo texto é uma mescla ou mistura de textos, o que pode se dar através de várias formas, ou seja, tanto de maneira visível e transparente, como de modo implícito ou opaco. É por meio da leitura e interpretação dos vários textos que se desvenda a heterogeneidade inerente aos textos com os quais tomamos contato no nosso dia-a-dia.

A mesclagem de gêneros acaba por se amoldar, portanto, aos objetivos do produtor do texto. Nesse universo, o enunciatário precisa estar munido de recursos que lhe possibilitem identificar as características peculiares a cada formação genérica. A capacidade de reconhecer e distinguir gêneros diversificados exige do leitor/aluno um conhecimento prévio alicerçado em uma prática de ensino voltada para uma concepção dialógica da linguagem que favoreça a integração entre aspectos linguísticos e discursivos, uma vez que

para que haja a instauração de outros discursos que acontecem, em função da compreensão, é necessário que se vá além da materialidade linguística do texto, como também que o leitor valha-se de conexões com conhecimentos e informações anteriores associadas a elementos implícitos ou explícitos no texto. A falta dessas informações, concebidas como conhecimento de mundo, pode comprometer o processo de compreensão. (Lima & Maior, 1982:5).

A mera decodificação de palavras conduz a interpretações superficiais sem qualquer aproveitamento das inferências que contribuem para a construção de efeitos de sentidos. Nosso objetivo neste estudo é mostrar como um olhar mais aprofundado no contexto do estudo dos gêneros discursivos, em particular do cruzamento de gêneros, pode enriquecer a interpretação e desvendar possíveis "segredos" intencionais por parte do produtor do texto. Reconhecer cada gênero por sua estrutura composicional, pelo tema e pelo estilo é condição fundamental para que o aluno assumira uma postura atuante no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, vale lembrar que essa competência está vinculada a um processo de ensino e aprendizagem que leva em consideração a linguagem vinculada a práticas sociais que implicam os usos reais e efetivos da língua em contextos discursivos diversificados em que os sujeitos do ato interacional se manifestam e se revelam, de acordo com sua identidade social. Uma visão centrada apenas no aspecto formal e linguístico impede que o aluno apreenda o teor expressivo da linguagem em sua dimensão discursiva. É preciso que ele entenda que tudo no discurso está entrelaçado como uma rede de fios na tessitura de efeitos de sentido. Como leitor/ enunciatário, munido de suas "ferramentas" particulares, ele poderá mergulhar nesse universo ou ficar à margem, na superfície. A própria condição dialógica da linguagem permite e abre espaço para que tudo se encaminhe nessa direção. Aten-temos às palavras de Maingueneau, (1996, p. 49):

Qualquer texto é uma negociação sutil entre a necessidade de ser compreendido e a de ser incompreendido, de ser cooperativo e desestabilizar de um modo ou de outro os automatismos de leitura. Ademais, por suas disposições, por mais que o texto se esforce em prescrever sua decifração, não conseguiria de fato encerrar seu leitor. Este está à vontade para relacionar quaisquer elementos do texto, desprezando o tipo de progressão que ele pretende impor. A obra é então um volume complexo percorrível em todos os sentidos. Por um lado, controla sua decifração, por outro torna possíveis modos de leitura incontrolláveis.

Nesse sentido, tendo em vista o fato de que o estudo dos gêneros discursivos, em particular da crônica, pode colaborar para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade reflexiva, faz-se necessário que sejam oferecidos recursos para que o aluno possa estudar o texto inserido em uma visão linguístico-discursiva, em busca de novos efeitos de sentidos, a fim de sair da condição de receptor passivo, sustentado apenas pelo conhecimento linguístico e gramatical. A passagem de receptor passivo a receptor ativo, no contexto dos gêneros discursivos, implica o conhecimento da estrutura composicional de cada gênero, a forma como o processo interativo se desenvolve e o reconhecimento das vozes sociais

4. Início da “partida”

Tomando como exemplo a crônica sob análise, necessário se faz que nos inteiremos das condições que permeiam o ato interacional. Trata-se da tentativa frustrada de dois dirigentes de clubes de marcar uma partida de futebol entre dois times. Convém esclarecer que a interação se desenvolve na troca de oito supostos ofícios. A iniciativa parte do Diretor esportivo do *Flor do Ó*, denominado Olavo Silva, que se manifesta, de modo peculiar, logo após a voz do narrador:

Exemplo 1

Certa vez, o União da Barra do Catimbó recebeu o seguinte ofício: Ilmos. Srs. do União da Barra do Catimbó)

Nós vem por essa mal-traçada linha chamar vocês aí pra jogar no campo da gente uma partida de futebol no domingo, que a gente só joga nesse dia, que nos outro a gente trabalha. Se vocês quiser vim, pode responder o ofício dizendo que vem, que é pra gente pendurar ele na tabuleta do boteco do Almeida pros sócios do time da gente poder ver que vocês aceitou e se na hora vocês ficar com medo e não vier eles não ficam pegando no pé da gente e dizendo que essa diretoria não

tem ninguém que sabe tratar jogo. Agora, se vocês não têm a fim de encarar a gente, então é problema de vocês. O Flor do Ó não tem medo de ninguém. (Assinado: Olavo Silva — Diretor Esportivo do Flor do Ó) (Marcos, 2004, p. 44)

A primeira tentativa de driblar o aluno/leitor desatento apresenta-se na voz do narrador que assume o poder de ditar as normas do jogo interativo: "Certa vez. O União da Barra do Catimbó recebeu o seguinte ofício". O emprego da expressão "Certa vez" remete a um tempo indeterminado, próprio das histórias fantasiosas o que não combina com a rotulação "ofício." Ao denominar o gênero como ofício, ele usa uma tática que tem como objetivo testar o conhecimento do enunciatário, desafiá-lo para que se posicione de forma responsiva-ativa no início do jogo interativo. Nesse momento, ele apela para o cruzamento de gêneros com o intuito de construir um *ethos* negativo dos cartolas de futebol.

Essa estratégia se repete em todos os "ofícios," com uma característica singular que faz parte das "artimanhas" enunciativas do enunciatário: em cada texto existe sempre uma cobrança, uma condição ou imposição que exigem do enunciatário uma atitude responsiva. O narrador cria uma situação enunciativa que garante o prosseguimento da interação, no contexto da responsividade. A esse respeito, convém considerar o que diz Bakhtin (2003, p. 271):

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso): toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente o ouvinte falante.

A responsividade é característica das cartas pessoais uma vez que a relação dialógica pressupõe um emissor, um destinatário e uma expectativa de resposta. No ofício, contudo, isso não acontece por conta da função dessa modalidade de gênero. De acordo com Alves & Monteiro (2013, p.6),

embora o ofício constitua um tipo de carta, naturalmente, ele se diferencia da carta pessoal, uma vez que essas duas modalidades de carta são utilizadas em esferas sociais distintas (a primeira, na esfera profissional, a segunda, no âmbito das relações afetivas). A relação entre produtor e audiência, também, é bastante diversa nesses dois gêneros. Enquanto, na carta pessoal, a relação dos interlocutores é íntima e a natureza da comunicação advém justamente dessa proximidade, no ofício, a relação dos interlocutores, em geral, não envolve proximidade emocional e a motivação da comunicação advém de necessidades institucionais.

Os autores esclarecem ainda que, ao assumir a voz institucional, o enunciador do ofício assume também a responsabilidade de adequação às exigências formais e linguísticas condizentes com esse tipo de gênero, tais como: a presença do timbre da instituição e a redação do texto na primeira pessoa do plural. Além disso, segundo Silveira (2007), a interação entre emissor e receptor se faz de forma indireta, uma vez que ambos estão fisicamente distanciados. Existe, no entanto, um receptor presumido cuja imagem é construída a partir da imagem que o emissor faça dele.

Todavia, como já percebemos, o texto nomeado “ofício” pelo narrador não segue à risca essas orientações e adota o estilo de carta pessoal, com características próprias desse gênero. A intergenericidade se instala motivada pela intenção do enunciador-autor de desmerecer a figura dos dirigentes de clubes de futebol de várzea. Estabelece-se, então, uma cena enunciativa em que os integrantes são distribuídos de acordo com os papéis que desempenham. Tudo indica que o enunciador-autor elegeu um enunciador-narrador como porta-voz de suas intenções. Este, por sua vez, para desempenhar o papel que lhe foi conferido pelo enunciador-autor, escolhe outros enunciadores, na figura dos dirigentes dos dois clubes. Vestido com essa “camisa”, ele assume o controle do jogo interativo, dando voz às duas personagens que se expõem e que passam a disputar no campo discursivo a primazia do poder.

Por sua vez, o aluno/ leitor desprevenido vai se deixando conduzir pela voz do narrador que tenta convencê-lo a acatar suas próprias "verdades". Em sua capacidade responsiva limitada pela falta de conhecimento, o enunciatário acaba aceitando aquilo que lhe é imposto, sem passar pelo crivo da razão, da criticidade. Nessas condições, a compreensão do texto fica restrita a uma interpretação superficial que impede que se entenda como os efeitos de sentidos são produzidos. Torna-se evidente, portanto, a necessidade de uma leitura mais aprofundada, centrada em uma visão linguístico-discursiva, capaz de oferecer recursos que permitam ao aluno sair da condição de mero receptor passivo, sustentado apenas pelo conhecimento linguístico e gramatical. Conhecer a forma como o processo interativo se desenvolve, reconhecer as vozes sociais presentes no discurso e as marcas linguístico-enunciativas abrirão espaço para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade reflexiva.

Dotado desse entendimento, será capaz de distinguir um gênero do outro e identificar as possíveis alterações condizentes com a intenção do produtor do texto. Reforçando essa maneira de pensar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p.19), enfatizam a importância do domínio da linguagem no campo discursivo e no cognitivo para assegurar a integração social do indivíduo em sua comunidade linguística a fim de que possa interagir em situações comunicativas diversificadas:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva e o domínio da língua como sistema simbólico usado por uma comunidade linguística são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura.

Inserido no campo dessa nova abordagem linguística, o texto continua esclarecendo que "as situações didáticas têm como objetivo

levar o aluno a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos comunicativos.” (Ibidem). Assim sendo, entendemos que o trabalho com gêneros diversificados possibilitará ao aluno conhecer formas diferentes de organização textual. Isso fortalece a importância do contato com a intergenericidade que o colocará frente a frente com a fusão de gêneros diferenciados, juntamente com suas respectivas estruturas organizacionais. Quanto mais preparado, maior competência terá para entender e interpretar o texto, em sua dimensão mais ampla, descortinando e desvendando segredos que lhe possibilitarão posicionar-se de forma responsiva e atuante no universo de produção de efeitos de sentidos.

Em se tratando do texto sob análise, podemos notar que o mesmo se inicia com um tratamento de cunho formal (Ilmos Srs.), característico desse tipo de correspondência. É a primeira investida para confundir o leitor no que se refere ao distanciamento emocional entre os interlocutores, uma vez que esse tratamento produz um efeito de sentido de despersonalização do texto. Esse início coloca o leitor na expectativa de um estilo condizente com o gênero rotulado pelo narrador. Contudo, ao enunciário ativo, conhecedor das regras do “jogo”, causa estranhamento a mudança brusca que se faz notar na continuidade do texto, como se viu no exemplo 1, antes citado.

A aparente formalidade própria da correspondência oficial é logo descartada pela recorrência ao uso de termos e expressões inadequados, conforme constataremos a seguir. O propósito depreciativo se manifesta em primeiro lugar na seleção lexical que resulta na quebra da expectativa com relação ao gênero discursivo sugerido no início pelo narrador. Entre as restrições condizentes com o gênero rotulado como ofício podemos destacar a importância da clareza e objetividade da linguagem isenta de marcas da oralidade, de vocabulário próprio do estilo coloquial.

Todavia, nos deparamos com um texto que abre espaço para a informalidade própria das cartas pessoais, da autoria de pessoas de baixo nível de instrução. A constatação desse fato se faz notar pela construção de frases totalmente desvinculadas da norma padrão da língua, com abundância de traços de oralidade. Atentemos ao emprego inadequado do verbo *vir* na primeira pessoa do plural do presente do indicativo: "Nós *vem*" em vez de *Nós vimos*. É comum no documento oficial o emprego da forma verbal "*vimos*," sem o sujeito "*nós*", em casos de solicitações de benefícios: "*Vimos*, pela presente, solicitar o adiamento da reunião."

Em outros momentos vamos encontrar exemplos de desvios de concordância verbal, desvios ortográficos e construção de frases frequentes na língua falada. O pronome de tratamento "*vocês*", que, gramaticalmente, se refere à segunda pessoa do plural, mas que é empregado comumente como pertencente à terceira pessoa do plural, aparece, na "*voz*" de Olavo Silva, na terceira pessoa do singular o que caracteriza um desvio de concordância:

Se vocês *quiser* vim, *pode* responder o ofício (...)
(...) pros sócios do time da gente *poder* que vocês *aceitou*(...)
Atentemos ao emprego de frases próprias da fala coloquial:
(...) eles não ficam *pegando no pé* da gente" (...)
Agora, se vocês não *tão a fim de encarar a gente*, então é *pobrema* de vocês

Nessa mesma frase, aparece um desvio ortográfico com o emprego de *pobrema* em vez de problema.

Vamos percebendo que o texto, em sua totalidade, se destaca pelo excesso de traços da linguagem oral. A ausência de pontuação, por exemplo, sem pausa entre as frases, parece imprimir um ritmo um tanto acelerado à velocidade dos enunciados, lembrando a narração de uma partida de futebol, o que se vê, por exemplo, no trecho "*Nós vem por essa mal traçada linha chamar vocês aí pra jogar no campo da gente uma partida de futebol no domingo, que a gente só joga nesse dia, que*

nos outro a gente trabalha. “. A expressão “mal traçada linha,” de uso cristalizado na língua, muito recorrente na introdução de cartas pessoais, em épocas remotas, aparece aqui como traço de informalidade. A mudança do tratamento formal para o informal manifesta-se também no emprego do pronome de tratamento “vocês”, em vez de senhores e no uso da expressão “a gente”. Essa mudança no trato com o destinatário é também considerada um sinal de descortesia no texto oficial.

Uma questão importante a ser considerada no contexto dessa interação é a postura do enunciador com relação ao enunciatário no que diz respeito à responsividade. Para Bakhtin (2003), todo enunciado pressupõe uma reação- resposta por parte dos integrantes da situação comunicativa. Isto significa que o enunciador, ao elaborar seu texto, deixa sempre uma “passagem” que dê acesso a uma atitude responsiva por parte do enunciatário. Esta é uma característica própria das cartas pessoais em que o enunciatário corresponde ao destinatário. No texto sob análise, essa “passagem” assume um teor obrigatório que se faz notar nas marcas linguísticas, por exemplo,:

(...) “e se na hora vocês ficar com medo”(…)

“Agora, se vocês não tão a fim de encarar a gente é pobrema de vocês.”

As frases “ficar com medo” e “não tão a fim de encarar a gente” soam como um desafio, melhor dizendo, uma verdadeira provocação dirigida ao enunciatário, pressionando-o para que reaja por meio de uma atitude responsiva. Levando-se em consideração o caráter dialógico da linguagem, na visão bakhtiniana, o sujeito, ao se dirigir ao seu interlocutor, sempre espera dele uma resposta o que faz com que em cada ato enunciativo haja a presença de diversas vozes. Dessa maneira, segundo o autor,

enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele,

Jahilda Lourenço de Almeida. “Dois times sem jogo”: um estudo...

em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (BAKHTIN, 2003:271)

É esse recurso estratégico que sustenta a troca de “ofícios” entre os dirigentes. Cada insulto ou provocação desperta o direito de defesa, por meio de ataque, tal qual acontece nos campos de futebol. Vejamos o segundo “ofício” que constitui a resposta ao primeiro:

Exemplo 2

Assim que leu o ofício, o Seu Azulão, presidente do União da Barra do Catimbó, se picou de raiva. Convocou a diretoria do seu time, leu o ofício do adversário e de imediato todos toparam o jogo com o Flor do Ó. E, como era solicitado pelo desafiante, mandaram a resposta num ofício caprichado:

Ilmos Srs.

Diretores do Flor do Ó

Nós recebeu o ofício marcando o jogo e responde por essa mal traçada linha que aceita. Nós não é de enjeitar parada. Se a gente tivesse medo de homem não vestia calça. A gente vai, pode anunciar. Mas tem um negócio que é o seguinte: Nós dá o juiz e vocês que é o dono do campo dá a bola. Domingo tamos aí na Freguesia do Ó pro que der e vier. Respondam logo se aceitam dar a bola. Se tiver medo de nós é só dizer, que a gente não vai. (Assinado: Eldócio Pereira – Azulão – Presidente do União da Barra do Catimbó.)

Nessa situação enunciativa, a voz do narrador se manifesta como se estivesse satisfeito com o conflito entre os dirigentes. Consegue traduzir, com o emprego da expressão “se picou de raiva”, o estado emocional do enunciatário, de uma forma totalmente contrária aos requisitos de uma carta oficial que prima pela despersonalização dos integrantes do ato comunicativo. Essa satisfação se fortalece com o emprego irônico do adjetivo “caprichado”, na frase: (...) “mandaram a resposta num ofício caprichado.” A palavra em questão tem como sinônimos: completo, acurado, perfeito que traduzem juízos de valores positivos. Seria essa a intenção do enunciador? A resposta a essa pergunta será encontrada ao analisarmos o pretenso “ofício”.

Deparamo-nos, mais uma vez, com excesso de marcas de oralidade representado por desvios de concordância verbal e emprego inadequado de palavras e expressões tais como: “Nós *recebeu.... e responde.*” “Nós não é de enjeitar parada.” “Nós *dá* o juiz e vocês que é o dono do campo, dá a bola.”. Os verbos assinalados em itálico representam desvios de concordância verbal :sujeito na primeira pessoa do plural (Nós) e verbos na terceira pessoa do singular. O emprego de frases e expressões inadequadas a um documento oficial aparecem destacadas em itálico em:

“Domingo *tamos* aí na Feguesia do Ó *pro que der e vier.*”

Tudo indica que o “ofício” esteja “caprichado” de transgressões genéricas e linguísticas. Existe, portanto, algo que está explícito e que encobre o que está por trás da verdadeira intenção do enunciador. Sua voz se esconde e se faz manifestar através da voz do outro. Cria-se, assim, um efeito de sentido de distanciamento intencional entre o que ele pensa e aquilo que diz. É isso que caracteriza a ironia. Segundo Ducrot (1987:197), “um discurso irônico consiste sempre em fazer dizer, por alguém diferente do locutor, coisas evidentemente absurdas, a fazer, pois, ouvir uma voz que não é a do locutor e que sustenta o insustentável.”

Dessa maneira, parece realmente absurdo o fato de qualificar como “caprichado” um texto em que tantos desvios aparecem. Somente a enunciação irônica, que consiste em dizer o contrário do que se pensa, pode justificar tal posicionamento. A interação entre o dito e o não-dito acontece no campo discursivo como um verdadeiro “jogo entre o que o enunciado diz e a enunciação faz dizer, com objetivos de desmascarar ou subverter valores, processo que necessariamente conta com formas de envolvimento do leitor, ouvinte ou espectador, conforme Brait, (2008,p. 140)

Ainda nesse texto, vamos encontrar elementos que revelam uma certa pressão para que o enunciatário se posicione de forma responsiva. Diante do ataque do seu desafiante, ele assume uma atitude defensiva, atacando. O enfrentamento inicia-se num tom jocoso, apoiado em uma frase de uso popular: "Se a gente tivesse medo de homem não vestia calça". Depois assume um tom imperativo: "Respondam logo se aceitam dar a bola." Em seguida, impõe uma condição, que é uma verdadeira afronta: "Se tiver medo de nós é só dizer, que a gente não vai." A ação instigativa surtiu o efeito desejado: um outro "ofício" se faz necessário para lavar a honra, respondendo aos ataques. Essa estratégia discursiva coloca em ação a responsividade que se justifica porque

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (Bakhtin, 2003:271)

A ação responsiva é inerente ao caráter dialógico e interacionista da linguagem tanto na fala como na escrita. No texto sob análise, ela assume um caráter discordante uma vez que os interlocutores não se entendem e se agridem verbalmente. Cabe observar que a postura instigativa dos dirigentes perpassa todos os ofícios. Ela se faz notar nas marcas linguísticas e discursivas que "disparam o gatilho" da interação conflitante em que a linguagem ofensiva se faz presente como instrumento de ataque e defesa. Vejamos como isso acontece nos próximos exemplos:

Exemplo 3

De posse do ofício do União da Barra do Catimbó, o pessoal da diretoria do Flor do Ó se atucanou e rápido e rasteiro mandou um pivete levar outro ofício com novas bases:

Nós recebeu seu ofício que veio cheio de mumunha. E passamos a

responder nessa mal traçada linha. Vocês quer moleza, já vi tudo. Mas a gente não tá a fim de criar caso. Só queremos jogar. Vocês pode trazer juiz. Que com nós ele não vai ter vida mansa. Se tiver afanando a gente, nosso capitão do time toma o apito dele e dá pra outro. Nós sabe que na Barra do Catimbó só tem juiz ladrão. Nós não é otário. Mas aceitamos nessa base que botamos aqui. Agora, no negócio da bola, vocês traz a bola. Nós dá o campo e vocês a bola. Cada um dá uma coisa. Se quiser assim, tá combinado. (Assinado: Olavo Silva – Diretor do Flor do Ó)

Mais uma vez deparamo-nos com uma enxurrada de termos e expressões da fala popular, que se manifestam desde a enunciação narrativa: (...) “o pessoal da diretoria do Flor do Ó se atucanou e rápido e rasteiro mandou um pivete.” Dita de outra forma, a frase poderia ficar assim: (...) o pessoal da diretoria do Flor do Ó se aborreceu e rapidamente mandou um garoto. A intimação para que o embate discursivo prossiga está na frase: “Nós sabe que na Barra do Catimbó só tem juiz ladrão.” Esta afirmativa desencadeia o início de um conflito em que a agressividade verbal se destaca por meio da troca de ofensas. A responsividade, a partir daí, assume um caráter discordante, tendo como pivôs da discórdia o juiz e a bola. Instala-se uma verdadeira “batalha” discursiva em que a palavra se transforma e passa a ser empregada como arma de ataque e de defesa, na manifestação da agressividade verbal que se expressa por meio de insultos, ofensas, cobranças e ameaças.

Nessa situação em que o descontrole emocional se acentua, a linguagem injuriosa se converte em instrumento de descortesia. Nesse contexto, é preciso que a compreensão cumpra o seu papel a fim de não comprometer a ação responsiva e o prosseguimento do diálogo, uma vez que a compreensão da mensagem é fator preponderante que abre espaço para a responsividade:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem

Jahilda Lourenço de Almeida. “Dois times sem jogo”: um estudo...

significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (Bakhtin, 1990, p. 136-7)

A réplica, portanto, precisa estar adequada ao contexto enunciativo o qual, por sua vez, contribui para que a compreensão possa instalar-se. Nos textos sob análise, a situação enunciativa envolve a disputa de poder entre os dirigentes dos clubes de futebol que, por se mostrarem totalmente incapazes de manter um diálogo equilibrado e sensato, apelam para a agressividade verbal:

Exemplo 4

Mal o Azulão meteu as botucas no ofício do adversário, segurou o pivete mensageiro e fez com que ele esperasse às pamparras pra levar outro ofício de volta:

Ilmos Srs.

Diretores do Flor do Ó

Juiz ladrão tem é no bairro de vocês. Tudo abafador. Nós manja a negada daí. E não adianta vim com grupo pra cima da gente que a gente não é trouxa e nem vai entrar em truque de papagaio enfeitado da Freguesia do Ó. Juiz que a gente leva pra apitar o jogo apita até o fim e não adianta estrilo de capitão fajuto. Se nós leva o homem nós garante ele. Nisso vocês pode botar fé. E no negócio da bola não tem arrego. Vocês dá a bola. Agora, se vocês quer arranjar desculpa pra não jogar é problema de vocês. Nós foi convidado. Aceitamo porque nós não tem medo de ninguém. Na bola e no pau nós somos mais nós. (Assinado: Eldócio Pereira – Azulão — Presidente do União da Barra do Catimbó).

O tratamento descortês vai se acentuando à medida que a interação prossegue, por conta dos desentendimentos motivados por interesses contrários. Em razão disso, a ação responsiva se reveste de termos e expressões próprios da linguagem injuriosa. O atributo “ladrão”, dirigido ao juiz e aos integrantes dos clubes é termo recorrente na interação:

Juiz ladrão tem é no bairro de vocês. (Exemplo 4)
Ladrão é vocês desse pedaço fedorento. (Exemplo 5)
A Barra do Catimbó não é bairro de ladrão. A mãe de vocês não mora aqui. Gaturama é a patota daí. (Exemplo 6)
Ladrão pensa que os outro é ladrão;(Exemplo 7)
Nós não vai porque não vai deixar os ladrão daí roubar nossa bola. (Exemplo 8)

A troca de insultos, além de caracterizar a descortesia, assinala a ação da responsividade que se insere no dialogismo de Bakhtin, uma vez que esse processo só é possível no contexto dialógico em que a compreensão se estabelece. Segundo o autor citado (2003:271), “a compreensão está para a enunciação assim como a réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra.” Para Miotello (2012:269), essa ação envolvendo palavra e contrapalavra

é um movimento contínuo de alargamento, de reavaliação da palavra do outro. Nada pode permanecer estável nesse processo. A palavra enunciada é uma palavra libertadora. Enunciar. Falar. Libertar a palavra. Liberdade que a palavra comporta por estar entre um homem que fala a outro homem que fala. Nenhum deles é seu dono. Ambos são seus constituidores. Ambos são constituídos por ela. O movimento dialógico, onde a entonação, os desejos, as relações vivas, os projetos de dizer e os meus sonhos se fazem presentes. Meu ato responsável. Do qual não posso fugir. Que apenas eu devo enunciar, assinar embaixo, responder por ele. Essa é a única estrada que leva homens e palavras ao mundo novo da metamorfose.

No universo discursivo, impulsionada e conduzida pela ação humana, a palavra sofre transmutações diversificadas para se adequar aos propósitos daquele que se comunica, buscando a produção de novos efeitos de sentidos. Nesse campo de atuação, vamos identificar, nos exemplos abaixo destacados, as palavras ou frases que se colocam de modo instigante, forçando a resposta em forma de réplica:

Exemplo 5

Ao tomar conhecimento do novo ofício do União, a curriola do Flor

Jahilda Lourenço de Almeida. “Dois times sem jogo”: um estudo...

do Ó se entalhou e, sem demora, mandou mais um ofício:

Ilmos Srs.

Diretores do União da Barra do Catimbó

Nós vem por meio dessa mal traçada linha avisar que não aceita esculacho de ninguém. Ladrão é vocês desse pedaço fedorento. Nós aqui é trabalhador. E dentro do campo quem fala mais alto e o único que chia é o capitão do time e se ele resolver tirar o pilantra que vocês botaram pra apitar pode contar que ele tira porque a gente dá a maior moral pra ele. No negócio da bola vocês tem que trazer a de vocês que a bola da gente tá com bexiga e pode estourar. (Assinado: Olavo Silva — Diretor do Flor do Ó.)

Exemplo 6

A diretoria do União, presidida pelo Azulão, não era de engolir desaforo. Por isso, mal acabaram de ler o ofício, se broquearam e se azedaram mais na resposta:

Ilmos Srs.

Diretores do Flor do Ó

A Barra do Catimbó não é bairro de ladrão, a mãe de vocês não mora aqui. Gaturama é a patota daí. E a gente não quer levar a bola nossa porque sabe que vocês vai querer roubar ela. A negada do Democrata contou pra gente que quando foram jogar aí a bola deles caiu na vala e vocês enrustiram e eles voltaram sem bola. Nós não entra nessa. Deixa de ser fominha e bota a bola que vocês afanaram do Democrata em campo. (Assinado: Eldócio Pereira - Azulão — Presidente do União da Barra do Catimbó)

Exemplo 7

Esse ofício do Azulão revoltou bastante a turma do Flor do Ó, e eles naturalmente enviaram um pra acabar com a graça:

Ilmos Srs.

Diretores do União da Barra do Catimbó

Nós não afanou bola de ninguém. Nós não ia se sujar por tão pouco. O Democrata aqui apanhou na bola e no tapa e por isso tá fazendo fuxico. Agora, vocês fizeram mal de meter a mãe no meio disso. Quando derem as fuças aqui, vão ter que engolir isso. Porque jogo só vai ter se vocês truxer bola. Ladrão pensa que os outro é ladrão. Mas nós não é. Pode trazer a bola sossegado. (Assinado: Olavo Silva — Diretor do Flor do Ó)

A postura instigativa dos interlocutores perpassa quase todos os “ofícios.” Ela é reconhecida pelas marcas linguísticas e discursivas que “disparam o gatilho” da interação conflitante em que a linguagem ofensiva se faz presente como instrumento de ataque e defesa. No

exemplo 5, a frase “Ladrão é vocês desse pedaço fedorento” constitui a réplica a uma outra frase do exemplo 3: “Nós sabe que na Barra do Catimbó só tem juiz ladrão.” Por sua vez, no exemplo de número 6, a voz de Azulão soa como uma réplica a “Ladrão é vocês desse pedaço fedorento”. Ele consegue atacar com dose pesada de agressividade que poderia corresponder a uma penalidade máxima, por invadir a área familiar: “A Barra do Catimbó não é bairro de ladrão, a mãe de vocês não mora aqui.” O contra-ataque não deixa por menos e logo dá a resposta: “Ladrão pensa que os outro é ladrão.” (exemplo 7). Assim, a peleja segue seu curso até que da voz de Azulão ecoa o som para encerrar a “partida”, quer dizer, o bate-boca:

Exemplo 8

Por fim, o Azulão mandou o ofício definitivo:

Ilmos Srs.

Diretores do Flor do Ó

Nós não vai porque não vai deixar os ladrão daí roubar nossa bola. Mas, quando vocês quiser dar a bola, a gente vai. Quanto esse negócio de engolir o ofício da mãe de vocês, nós duvida e faz pouco. Tamos aqui pra qualquer coisa. Se vocês tem medo de vim aqui, pode esperar que a gente se encontra nas quebrada. (Assinado: Eldócio Pereira – Azulão — Presidente da Barra do Catimbó)

E por essas e outras, o União da Barra do Catimbó e o Flor do Ó ficaram sem jogo.

Enfim, coube à bola a decisão final do “jogo” discursivo que, pelo visto, deve ter terminado empatado, por conta da incompetência recíproca, segundo a opinião do enunciador-autor.

Considerações finais

De tudo que vimos, ficaram algumas lições. Constatamos a “solidariedade” entre os gêneros discursivos que se cruzam, entrecruzam, se mesclam e interagem para servir aos propósitos da comunicação.

Nesse quesito, a crônica ocupa um patamar elevado por seu poder de flexibilidade que lhe permite abarcar e acolher outros gêneros que se manifestam através de seu direcionamento.

Pudemos observar, também, que nem tudo que parecer ser, é, de verdade. Às vezes, por força de interesses particulares, molduras discursivas são utilizadas como disfarces. É o caso do ofício que se apresenta como tal, mas é logo "desmascarado". Por trás dessas artimanhas, a palavra reina soberana. É ela que denuncia, defende, ataca, protege, ofende, agrada. Tudo isso acontece no contexto do universo discursivo em que ela assume seu verdadeiro papel: o de se expressar. É aí que as transmutações se sucedem, que os sentidos são construídos. É aí que a palavra ressuscita e se torna senhora de seu destino: ser porta-voz das emoções humanas.

Guiada por esses sentimentos, ela se amolda às necessidades expressivas de cada situação. Movida pela força da liberdade de expressão, é capaz de ceder espaço para o silêncio ou de promover explosões bombásticas de amor ou de ódio. Essa é a sua maneira de responder aos apelos do ser humano que a conduz a fim de produzir efeitos de sentidos diversificados. Aqui ela representou o papel das cores diferenciadas de tintas que o pintor seleciona para compor o retrato de suas pinturas. Plínio Marcos, com seu poder criativo, foi escolhendo frases, termos, expressões para criticar e denunciar a incompetência dos cartolas do futebol. Desvios da norma padrão, uso inadequado da linguagem foram primordiais para atingir seu objetivo.

Torna-se relevante acrescentar que esses elementos não conseguiram prejudicar o entendimento dos textos, mas foram suficientes para denegrir a imagem e desqualificar seus escritores. Se não são capazes de reconhecer e elaborar um simples ofício não podem ter competência para organizar, conduzir e dirigir um clube de futebol. Na verdade, a bola rolou apenas no campo discursivo, por meio de impropérios

presentes no bate-boca. Tudo isso foi sendo construído com base na função dialógica da linguagem.

E a palavra ali esteve, cumprindo seu papel de registrar e dar vida aos sentimentos humanos, criando possibilidades para que o autor pudesse manifestar sua visão de mundo. É essa a direção que o ensino da língua materna precisa seguir para que o aluno possa libertar a palavra dos dicionários e compêndios gramaticais que a mantêm enclausurada e impossibilitada de reinar no seu mundo verdadeiro: o universo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes

MARCOS, Plínio. *Jornal da República*. São Paulo: edição 00008, p. 10. Disponível em <http://www.memoria.bn.br.WIPagina>. Acesso em 21/06/2020

_____. *Revista Veja*. São Paulo, outubro de 1975, p. 92. Disponível na Hemeroteca do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

_____. Dois times sem jogo. In: *Histórias das quebradas do mundaréu*. São Paulo: Mirian Paglia. Editora de Cultura, 2004.

_____. Plínio Marcos. Sítio oficial - Jornais e revistas. Disponível em: <https://www.pliniomarcos.com/jornais-revistas.htm>. Acesso em 21/06/2020.

Estudos

ALVES, Ismael Paulo Cardoso. & Monteiro, Beatrice Nascimento. A concepção do gênero ofício presente nos manuais oficiais. *Entre palavras* – ano 3. V.3 n.2. Fortaleza, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

Jahilda Lourenço de Almeida. "Dois times sem jogo": um estudo...

_____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENDER, F. C. & LAURITO, I. B. *Crônica – história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.

BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997. BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação br/anais16/sem03pdf/smo3ssi6_09.pdf > Acesso em 20/5/2020

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiros e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa – Secretaria de Educação Fundamental- Brasília:MEC/SEF. 1998.

CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, A. [et al]. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret.(2007). Intergenericidade e agência: quando um gênero é mais do que um gênero. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4. Tubarão, Anais, 2007. Disponível em:

<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/112.pdf>. Acesso em 21/06/2020.

DUCROT, Oswald. *O Dizer e o Dito*. Campinas / SP: Pontes Editores. Trad. Eduardo Guimarães, 1987

KHÉDE, Sonia Salomão. Censores de Pincenê e Gravata: dois momentos da censura teatral no Brasil. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

KRESS, Gunther. *Linguistic processes in sociocultural practice*. London, Oxford University Press, 1989.

LIMA, Antônio Carlos Santos de & MAIOR, Rita Santos. Responsividade e discursos envolventes: observando o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. *Eutomia*. Revista de Literatura e Linguística, 1982.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. & Machado, A. R. BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MIOTELLO, Valdemir. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: *Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEDD). Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João editores, 2012. Caderno para iniciantes.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1999.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. O burocratês: Análise à luz de uma gramática retórica. *Revista da Abralín*, Paraná, v. 7, n. 1, 2008, p. 215-218. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/rv7n1/10.pdf>. Acesso em: 10/06/2020 às 11h11m.

_____. Análise crítica e sócio-retórica dos elementos enunciativos do gênero ofício – gênero textual da correspondência oficial. In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 4. , 2007, Tubarão. Anais... Tubarão: Universidade de Santa Catarina, 2007. p. 1451-1460.