DARCILIA SIMÕES (ORG.)

LÍNGUA PORTUGUESA.

ENSINO, PESQUISA,

PÓS-GRADUAÇÃO

E FORMAÇÃO DOCENTE

DIALOGARTS/UERJ 2008

Copyrigth @ 2008 Darcilia Simões Publicações Dialogarts (http://www.darcilia.simoes.com)

Organizadora do volume:

Darcilia Simões – darcilia@simoes.com

Co-coordenador do projeto:

Flavio García – flavgarc@uol.com.br

Coordenador de divulgação:

Cláudio Cezar Henriques: claudioc@bighost.com.br

Diagramação e capa:

Darcilia Simões – darcilia@simoes.com

Logotipo: Rogério Coutinho

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores - DELE

Instituto de Letras - LIPO

UERJ- DEPEXT - SR3 - Publicações Dialogarts

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

L410 LÍNGUA PORTUGUESA. Ensino, pesquisa, pósgraduação e formação docente.

Darcilia Simões (org.)

Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008. p.390

Publicações Dialogarts

Bibliografia.

ISBN 978-85-86837-33-3

1. Língua Portuguesa. 2. Leitura. 3. Redação. 4. Pesquisa 5. Ensino.

I. Simões, Darcilia (org.)-

- I - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

II - Departamento de Extensão. III. Título.

CDD.410.415





Correspondências para: UERJ/IL - a/c Darcilia Simões

R. São Francisco Xavier, 524 sala 11.139-F

Maracanã - Rio de Janeiro: CEP 20 569-900

Contatos: dialogarts@oi.com.br

darcilia@simoes.com

flavgarc@uol.com.br

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

SUMÁRIO¹

LÍNGUA PORTUGUESA7
Ensino, pesquisa, pós-graduação e formação docente
Prefácio
O Discurso Sobre a Língua13
Darcilia Simões
A Redação Escolar e a Redação de Vestibular como Gêneros
Textuais
Vania L. R. Dutra
Um Estudo Estilístico-Semiótico dos Sinais de Pontuação em
Tutaméia
Aira Suzana Ribeiro Martins
Algumas Pesquisas Sobre Humor e Língua Portuguesa 66
Claudia Moura da Rocha66
O Projeto Pessoal Acadêmico na Especialização e no
Mestrado82
Luiz Karol 82
O Estilo nas Produções Textuais dos Alunos: Essa Difícil
Aceitação
Claudio Artur O. Rei
A Música Popular Brasileira: Instrumento de Compreensão das
Diferenças Lingüísticas
Virginia Candido107
Ensino de Morfologia: Um Outro Processo
Marcos Candido da Silva 120
A Linguagem Jornalística e a Formação do Leitor Crítico 128
Alinne D'Arc Ramos Bastos
A Referenciação em texto jornalístico de natureza
argumentativa139
Cristina Normandia dos Santos

¹ Os fundamentos teóricos e opiniões constantes dos artigos são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

A Pontuação no Processo de Construção de Sentidos	nos
Textos Infantis	151
Fernanda Freitas	
As teorias sobre o humor e as Comédias da Vida Privada	, de
Veríssimo.	163
Helio de Sant'Anna dos Santos	163
A Leitura do não-dito: o sentido nas letras de Chico Buar	que,
de 1964 a 1971	
Itamar José de Oliveira	
Manuais de instrução. Será?	187
Luanda Silva de Araujo	187
Reflexões Sobre o Discurso Outro	195
Manuela Mac Cord	195
A Pontuação em Textos Publicitários	208
Edna L.dos Santos	
As estratégias de convencimento no discurso persuasivo	da
Igreja Universal do Reino de Deus	217
Elmar Rosa de Aquino	217
Os Antropônimos na Contemporaneidade: Proposta	
Programas Humorísticos da Atualidade	227
Flávia Cassino Esteves	
A Interface Semântico-Sintática das Vozes Verbais	
Construção do Texto Jornalístico	
Hyléa Vale Ramalho	
Seleção Lexical e Crítica Social em Canções de Cazuza	255
Josiane Vieira	
Neologismos nas HQs e nas Charges:Uma Questão de Sedu	
Marta Nascimento F. Pimenta	
Charge e Humor: O Verbal e Não-Verbal em Sala de Aula.	
Simone V. dos S. Pinto	
A Interpretação do Supervilão: Competências de Leitur	
Interação Social a Partir do Humor	
Vânia Luiza Matheus Pereira	304

A Situação Comunicativa do Artigo Jornalístico de	Míriam
Leitão	317
Cristina Normandia dos Santos	317
O ensino do texto argumentativo para alunos de 6º e 7º	' anos do
ensino fundamental	330
Heloísa Helena da Cruz Aguiar	330
Vozes: do Discurso ao Aprendizado	343
Márcio Ribeiro dos Santos	343
O Texto Narrativo nos Primeiros Anos da Escola: Exp	ectativas
para o Ensino	362
Robson Barbosa Cavalcanti	362
Estudos de Textos: Implicações e Renovações nas Que	estões de
Interpretação	378
Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu	

LÍNGUA PORTUGUESA

ENSINO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. (Freire²).

(...) é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem".

(Emile Benveniste³)

As epígrafes eleitas para abrir este breve texto estão baseadas no que pensamos do ato de ensinar e do sujeito com quem interagimos. Professar é um ato político que demanda clareza de objetivos e definição absoluta do objeto e do sujeito com que se opera. Assim sendo, o *Curso de Especialização em Língua Portuguesa*, desde 1995 sob a responsabilidade da equipe docente efetiva constituída por Darcilia M. P. Simões, Magda Bahia Schlee, Maria Teresa Tedesco e Vânia L. R. Dutra, vem evoluindo, reformulando-se, com vistas a oferecer um espaço de reflexão e diálogo sistemático e continuado da descrição da língua portuguesa e das estratégias indispensáveis para um processo de ensino-aprendizagem eficiente.

Dentre as ações do Programa de Pós-graduação *lato sensu* de Língua Portuguesa, estão inscritas as mostras dos trabalhos produzidos pelos cursistas, sob a orientação de docentes por aqueles escolhidos a partir da afinidade dos projetos de pesquisa desenvolvidas pelos orientadores potenciais.

Portanto, entregar ao leitor um volume como o da presente coletânea (documento das I e II Jornadas de Trabalhos

³ BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral I.* 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

² FREIRE, P. *Educação e mudança*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

da Especialização em Língua Portuguesa – UERJ-ILE), 2005 e 2006, significa para nós – docentes e orientadores de boa parte dos autores dos textos que a compõem – grande alegria e pesar a um só tempo. Alegria porque os textos e seus respectivos autores testemunham o empenho com que vimos realizando sucessivas edições do Curso de Especialização em Língua Portuguesa na busca de melhores dias para o ensino-aprendizagem da língua nacional; pesar porque o atraso na publicação e a ausência de alguns importantes artigos demonstram a descrença e o desânimo que assombram o magistério nacional, em especial os docentes do vernáculo.

Desde meados do século XX, a "crise do ensino" vem desafiando a todos nós. A preocupação com a qualidade do trabalho desenvolvido em nossas escolas, principalmente as das diferentes redes públicas, vem nos desafiando a rever os saberes que herdamos da tradição e que é preciso transformar. Com o foco no ensino da Língua Portuguesa, o trabalho desenvolvido pelo grupo de professores que atua em nosso Curso de Especialização vem tentando desenvolver, num processo de busca e experimentação, novas óticas para o trabalho com a língua materna na escola.

É nesse contexto que vêm a público resultados de um trabalho compartilhado entre a academia e a prática docente efetiva de ensino fundamental e médio, pelas mãos de professores-pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e de professores-docentes de língua portuguesa de escolas públicas e particulares de nosso Estado – nossos alunos e parceiros em discussões teóricas e pesquisas de campo. Esses resultados, acreditamos, merecem ser compartilhados com tantos quantos se preocupam com um trabalho mais eficaz com nossas crianças e jovens, visando a fazer delas cidadãos atuantes em uma sociedade letrada que exclui os chamados "analfabetos funcionais".

O trabalho vem sendo realizado com a participação de docentes efetivos e colaboradores, a saber: Magda Bahia Schlee (efetiva); Adriane Gomes Farah, Aira Suzana Ribeiro Martins, Claudia Moura da Rocha, Luiz Karol, Virginia Cândido, Wagner Luiz Ferreira Lima, entre outros convidados.

O presente volume reúne estudos, pesquisas e relatos de experiência que, a nosso ver, podem servir de sugestão para o enriquecimento das aulas de português, voltadas para a eficiência comunicativa.

Trabalhos subsidiados por diferentes perspectivas e correntes teóricas – na sua maioria associadas à prática didática – levam aos nossos leitores pitadas de criatividade, profundidade teórica, engajamento numa política da língua cuja meta é a formação de cidadãos aptos à participação política.

Para nós é importante demonstrar a importância do trabalho de grupo, e a coletânea é uma obra que documenta essa prática e lhe confere garantia de qualidade. E esse trabalho de grupo vai enfatizado nessa apresentação em que três vozes se cruzam, a de três docentes que atuaram/atuam na Coordenação do Curso de Especialização em Língua Portuguesa (UERJ-ILE) e que dele participam como docentes desde 1995, cada vez mais empenhadas no aperfeiçoamento do modelo de curso e na qualificação dos egressos.

Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 2008.

Darcilia Marindir Pinto Simões

Coordenadora do Doutorado em Língua Portuguesa

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

Vice-coordenadora do Mestrado em Língua Portuguesa

Vânia Lúcia Rodrigues Dutra

Coordenadora do Curso de Especialização em Língua

Portuguesa

PREFÁCIO

Este livro apresenta trabalhos de pesquisadores que desvendam a rede entre o cotidiano da linguagem e a realidade social, em seus diferentes usos, criações e estilos. É o que ressalta o título: *Língua Portuguesa, Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Formação Docente*. Atual em sua proposta, a publicação nos conduz pelos caminhos do fazer investigativo em torno da língua portuguesa em suas diferentes manifestações: linguagem em movimento, no dizer de Dubois.

Em termos gerais, no estudo de uma língua, presente está a cultura dos falantes que a utilizam. Fruto da ação coletiva, a linguagem nos remete ao ser humano em suas dimensões individuais e sociais, posto que nela e por ela criamse e recriam-se valores e identidades que sustentam e refletem a sociedade que os engendra.

Nos cenários da contemporaneidade, assinalados pela circulação rápida de novos discursos midiáticos, estudos sobre os diferentes usos da linguagem tornam-se fundamentais por trazerem mais clareza, não só sobre as complexas realidades sociais, como também sobre seus mecanismos de comunicação e sedução, que nos rodeiam, massificam e ditam posturas. Nesse contexto, amplia—se a necessidade de pesquisas centradas na linguagem falada e escrita, que tenham em sua motivação a preocupação em apontar caminhos para a formação de profissionais socialmente responsáveis, capazes de lidar com a ampla circulação de sentidos que produzimos.

No tocante à sociedade do conhecimento, é essencial que pesquisadores, sejam quais forem suas áreas de atuação, desenvolvam ações investigativas que expressem alternativas para as soluções dos problemas que nos afligem socialmente, uma vez que a teorização sobre a teoria não é suficiente para responder aos anseios sociais. Os trabalhos que nos são

apresentados nessa coletânea filiam-se a essa modalidade de pesquisa: pautam-se na investigação com responsabilidade social.

Vem a público justamente no período em que afloram inquietações sobre o desempenho de nossos estudantes do ensino médio e fundamental em relação à escrita e leitura, e sobre a formação dos professores. O que está ausente na prática pedagógica da maioria dos professores está presente nesse livro. Mais que levar para a sala de aula textos publicitários, jornalísticos, entre outros, necessário se faz ser possuidor de instrumental conceitual que lhe permita a criatividade no trato com os elementos lingüísticos em uso pela sociedade.

Encontramos nessa publicação pesquisas e procedimentos através dos quais o leitor não só acompanha o percurso realizado pelo pesquisador, como também pode transferi-lo para outro *corpus*. O leitor poderá apreciar estudos criativos em torno da pontuação, da morfologia, da sintaxe e da semântica, que indicam novos caminhos para o trabalho do professor, e contribuem para a formação docente.

Atento às inquietações atuais, traz um amplo repertório temático estudado à luz das teorias da Análise do Discurso, Semiótica, Semântica Cognitiva, Lexicologia. Fundamentados em autores como Charles S. Peirce, Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau, entre outros, os artigos têm no discurso político, pedagógico, midiático, poético e na prosa literária, objeto de pesquisa. É a língua em seus processos de construção da comunicação e na dinâmica do cotidiano sendo estudada.

As pesquisas apresentadas trazem ao leitor a Cultura Brasileira através do cancioneiro popular de Chico Buarque de Holanda e Cazuza, da análise primorosa realizada sobre a linguagem dos programas humorísticos populares da televisão brasileira. Descortinam os textos jornalísticos, políticos e

publicitários nos percursos de construção e manipulação do sentido. Exploram as belezas e memórias de nossa estética literária. Em síntese, são estudadas as linguagens que interpenetram e fazem circular nossa pluralidade cultural e lingüística.

Obra com enfoque interdisciplinar, fornece aos professores subsídios para trabalharem a linguagem em seus vários registros. Em suma, estudos reflexivos que permitem aos professores e jovens pesquisadores ampliarem o repertório sobre o Ensino da Língua Portuguesa, nas dimensões da leitura, escrita e da percepção do sentido nos componentes da gramática.

Eliana Meneses de Melo Doutorado em Lingüística, USP, 1996 Professora Titular da Universidade Braz Cubas, Mogilar/SP Pós-doutoranda em Letras, UERJ

O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA⁴

Darcilia Simões (UERJ/PUCSP/FBCJ) www.darcilia.simoes.com

Resumo:

Discussão da competência e do desempenho lingüístico do estudante que busca a pós-graduação em Língua Portuguesa. O que é a pós-graduação lato sensu. O que é o Mestrado. Competência do falante e competência do técnico. Ensino-aprendizagem da língua portuguesa, segundo os níveis de escolarização. Desempenho nos processos seletivos para o Mestrado em Língua Portuguesa.

Palavras-chave:

Língua Portuguesa. Competência Técnica. Competência comunicativa. Pós-Graduação em Língua Portuguesa. Processos Seletivos.

Abstract

Discussion of the student's linguistic competence and performance in a selective process to English Language post graduation. What is a post-graduate sensu lato. What is the Masters. Technical and Communicative competence. English language teaching-learning and the scholarization level. Performance in selective processes for the Masters in the Portuguese language.

Key words:

Portuguese Language. Technical competence. Communicative competence. Post-graduation in the Portuguese language. Processes Selective.

PROBLEMA

A presente comunicação desenvolve uma reflexão sobre as dificuldades demonstradas pelos candidatos ao Mestrado em Língua Portuguesa na última década. Resolvi enfrentar o problema e trazê-lo à discussão nesse evento que reúne

⁴ Comunicação apresentada na II Jornada da Especialização em Língua Portuguesa e IV Seminário Integrado de Pesquisa em Língua Portuguesa, UERJ, ou-2006.

participantes do Programa de Pós-graduação (lato e stricto sensu) de Língua Portuguesa, com a meta de tentar descobrir possíveis causas e orientar para a melhoria do desempenho dos candidatos no processo seletivo em questão.

É preocupante quando, ao final do certame, vê-se significativo número de candidatos obterem resultados tão baixos. A nota de corte é 8 (oito), e tem havido um percentual inferior a 50% de aprovações.

Considerando que se exige diploma de graduação para inscrição, pode-se inferir que os cursos superiores estão deixando a desejar no que tange ao domínio da língua portuguesa, que é a língua nacional do Brasil. Ainda que os candidatos não sejam exclusivamente profissionais das Letras, fica difícil admitir que um bacharel de qualquer área do conhecimento não tenha domínio do idioma nacional, língua oficial de seu país, com a qual desempenharia suas funções sociais e profissionais.

Tendo em conta que muitos dos que procuram a Especialização ou o Mestrado em Língua Portuguesa da UERJ apresentam currículos que documentam formação e atuação profissional relevantes, ecoa a seguinte pergunta: por que os candidatos apresentam tantos problemas nas respostas às questões de prova?

DOMÍNIO DA LÍNGUA NO TERCEIRO GRAU

A sistematização lingüística dos sujeitos teria início na 5^a. série do primeiro grau. Nesta etapa da escolarização, os estudantes deveriam começar a organização dos conteúdos gramaticais que lhe vêm sendo apresentados quase que empiricamente nas séries anteriores. Na 5^a. série, o aluno precisa começar a compreender por que estuda as classes e categorias gramaticais, bem como a organização da frase e da oração. Esses conteúdos não têm fim em si mesmo; por não

compreender o valor desse conhecimento, o estudante restringe-se a decorar dados, que lhe são cobrados nas provas e que não terão qualquer serventia após isso. Logo, os conhecimentos gramaticais, por não serem significativos, não se fixam, não passam a integrar o conhecimento escolar. Embora sejam repetidos indefinidamente ao longo da escolarização, não se incorporam ao saber comunicativo dos alunos, não lhes oferece qualquer suporte para a formulação discursiva cotidiana, portanto, a relação do aprendiz com os conteúdos gramaticais tornava-se burocrática.

Em decorrência da não-aquisição do conteúdo relativo ao ensino fundamental (ou básico), o ensino médio se desenvolveria de modo insipiente, porque a falta dos conhecimentos - que formaria a base aperceptiva para aquisição dos conteúdos imediatos de cada série desse nível – faz com que as aulas se resumam à solução mecânica de exercícios dos livros didáticos, seguindo um itinerário cada vez menos operante, menos significante.

O resultado alcançado é um vestibulando que mal sabe ler ou escrever.

No terceiro grau – uma vez que os exames vestibulares contemporâneos nem sempre são referência para o que se entende por seleção stricto sensu – os graduandos se debatem antes os textos a serem lidos e muito mais ainda ante os comandos de produção textual. Recorrendo a colegas mais bem aquinhoados na escolaridade ou mesmo aos textos e fragmentos obtidos na Internet, conseguem concluir seus cursos, colarem grau, ganharem diplomas e, quando é o caso, tentar a continuidade dos estudos na pós-graduação. Então começa o nosso problema.

É constrangedor o trabalho de correção de provas no processo seletivo da pós-graduação. Há casos em que o desempenho aferido não seria admissível no velho e conhecido

exame de admissão ao ginásio que vigorou até a década de 60 do século passado. Naquele certame, os candidatos sabiam ler (inclusive os clássicos), sabiam redigir e sobreviviam a sabatinas gramaticais, após as quais se sentiam gloriosos. Hoje, emoldurados pelos tratamentos politicamente corretos e pelas hipóteses de processo por discriminação, injúria ou constrangimento ilegal, a avaliação escolar de rotina não mede mais nada, funciona apenas como ato burocrático, e o aluno é promovido e se forma sem um mínimo de domínio de conteúdos, os quais lhe serão exigidos durante a pratica linguageira.

Assim sendo, essa progressão geométrica das dificuldades lingüístico-gramaticais faz com que o pleiteante a uma vaga em pós-graduação, especialmente nas Letras, mostrese despreparado para enfrentar o processo seletivo que lhe abriria as portas ao curso esperado.

QUAIS AS METAS DA FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO?

Começo a discorrer sobre o que se espera desse sujeito, apresentando-me uma série de questões que suponho poderem nortear um replanejamento do processo seletivo, visando a não só estimular a preparação dos candidatos, mas evidentemente melhor sobremodo os resultados. Eis as questões e respectivos comentários:

1. Será que o candidato tem noção clara do que seja uma pós-graduação?

Pelo que se pode apurar do comportamento dos estudantes dos cursos de especialização e de parte dos mestrandos, há sério equívoco na procura por tais cursos.

Parcela significativa da clientela pensa poder buscar nesses cursos a aquisição do domínio da língua que não conseguiram obter até a graduação. Desse comportamento resulta uma nova questão:

2. Não estaria havendo uma confusão entre cursos de especialização e cursos de revisão?

Da experiência com cursos de especialização na UERJ (dentro e fora do Campus Maracanã) e em outras IES particulares no Estado do Rio de Janeiro, é possível deduzir que a maioria dos alunos que chegam à pós-graduação lato sensu espera desse curso a formação gramatical necessária ao domínio eficiente da língua padrão.

Se tais sujeitos conseguiram concluir cursos de terceiro grau, é de supor que saibam ler e escrever satisfatoriamente. No entanto, a realidade nega essa hipótese e é freqüente encontrarem-se turmas de especialização em que apenas 20 a 25% dos cursistas estariam de fato adequados ao nível do curso. Os demais apresentavam desempenho lingüístico compatível talvez com uma oitava ou nova série do Ensino Básico, consideradas as competências definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) indicam como objetivos do ensino fundamental atinentes à comunicação que os alunos sejam capazes de:

• posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- utilizar as diferentes linguagens verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Dos dez objetivos arrolados nos PCNs como definidores da formação fundamental dos sujeitos, os oito transcritos se correlacionam com a capacitação para a comunicação e a expressão, portanto, atinentes à área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nesta área prepara-se o indivíduo para a interação comunicativa, por meio da qual é possível desenvolver-se o homem integral.

É ainda os PCNs que dizem:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Assim sendo, o estabelecido pela Secretaria de Ensino Fundamental para a terminalidade desse nível de escolarização não se mostra efetivo nos egressos do segundo grau. Por isso, a formação de terceiro grau vem resultando deficiente por força da inexistência das condições indispensáveis para o desenrolar dos conteúdos e temas previstos para o ensino de terceiro grau nas variadas áreas. A conseqüência ainda mais desastrosa é a busca de suplência dessa escolarização nos cursos de pósgraduação.

É possível acreditar que os cursos de pós-graduação lato sensu tenham sido uma criação intermédia à graduação e o Mestrado, com vistas a preencher as lacunas deixadas pela escolarização anterior. Evidentemente que isso não é verdadeiro. A especialização é outra coisa.

O Dicionário esclarece:

Especialização - Curso de pós-graduação que possibilita o estudo aprofundado em uma área específica do conhecimento, e que consta, ger., de aulas, treinamento prático ou um breve trabalho de investigação, podendo incluir uma monografia como tarefa de conclusão. [Aurélio, s.u.] [grifei]

Como se vê, há um equívoco grave quanto ao que seja o curso de especialização. Logo, o resultado desses cursos vem sendo atropelado por significativa evasão e produção sofrida de monografias finais, muitas delas socorridas pelos trabalhos de compilação, para que o investimento do cursista não se perca, e a aprovação do trabalho de conclusão lhe permita a obtenção do esperado certificado que, em certos casos, resulta em melhoria salarial.

Mas tudo isso se estende à seleção para o Mestrado. Então se impõe mais uma questão.

3. Qual é a idéia que um candidato tem a respeito do Mestrado?

Em regra, o candidato que já cumpriu uma pósgraduação e ainda não solucionou sua deficiência lingüística, supões poder enfim resolver o problema cursando um Mestrado em Língua Portuguesa.

Para não me deter demasiado nesta resposta, busco logo o auxílio do dicionário que diz:

Mestrado - Curso de pós-graduação, <u>mais</u> <u>avançado que a especialização</u>, <u>que capacita o graduado à execução de pesquisas em uma área de conhecimento</u>, e do qual constam, ger., aulas e trabalho de investigação, sob a direção de um orientador, e cuja conclusão é condicionada à apresentação de um trabalho escrito ou tarefa congênere. [Aurélio, s.u.] [grifei]

A definição dicionária é clara e permite perceber que se trata de um estudo avançado de algo que o sujeito já domina e sobre o que pretende aprofundar-se.

No entanto, há quem se candidate a um Mestrado de Língua Portuguesa sem domínio dessa matéria ou com conhecimento muito restrito, do que resulta uma dificuldade muito grande que se manifesta imediatamente na solução das questões da prova específica no processo seletivo.

Mesmo candidatos que se julgam competentes linguisticamente tomando por base sua inserção no mercado profissional – em especial na docência do idioma nacional -, às vezes se surpreendem (e surpreendem a banca que já leu seus currículos) quando respondem errada ou ingenuamente as questões propostas.

Qual será então o problema? Terá o candidato domínio da língua suficiente para pretender tornar-se um cientista da língua?

As respostas dadas às questões da prova, em sua maioria, não demonstram o necessário amadurecimento sobre o que é *saber a língua* e o que é *saber discorrer sobre a língua*.

QUAL O PERFIL DE UM CANDIDATO À PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS?

Ainda que o programa de pós-graduação em língua portuguesa não seja exclusivo para os graduados em Letras, quem faz aquela opção para estudos avançados deveria já ter uma base sólida na subárea eleita. Considerando que o curso de Mestrado forma pesquisadores, cientistas, um investigador da Língua Portuguesa não pode apresentar desempenho correspondente ao do falante comum – mesmo que portador de Diploma de Curso Superior, mas não atuante na subárea em questão.

Um estudante de Mestrado em Língua Portuguesa deve ter o domínio do falante comum e o conhecimento avançado da estruturação lingüística específica da língua portuguesa que, portanto, a distingue e individualiza ante as demais línguas. Ademais deve trazer consigo curiosidades que estimulem a discussão desse sistema, com vistas a ampliar-lhe a descrição e a correlação com o exercício cotidiano da comunicação verbal nos variados níveis e estilos exigidos pela prática social.

Hipóteses se oferecem à reflexão:

- A inexistência do perfil descrito para o mestrando de língua portuguesa, ou seja, a falta de domínio avançado da língua gera insegurança.
- O suposto domínio suficiente da língua exime o candidato de preparar-se para o certame.
- Há uma confusão entre saber a gramática da língua e interpretar os fatos gramaticais.
- A falta de hábito de leitura técnico-científica concorre para a produção de respostas ingênuas no processo seletivo.
- A interpretação do enunciado das questões se resume às noções periféricas, deixando os conteúdos essenciais fora da resposta.

Essas hipóteses se reforçam ainda no fato de que parte significativa dos candidatos não apresenta domínio suficiente da redação no uso padrão da língua. Portanto, está-se diante de uma grave incoerência: como pretender tornar-se um especialista ou um pesquisador avançado da língua se não possui domínio do objeto de estudo?

PARA UMA CONCLUSÃO TEMPORÁRIA

Tentando fechar as reflexões que suponho ter promovido com essa comunicação, proponho que os colegas, em especial os que já atuam na docência superior, que orientem seus alunos quanto à importância do domínio do vernáculo, sobretudo na variedade padrão. Para tanto, estimulem a leitura técnico-científica e literária, para que o potencial intelectual dos estudantes se torne consistente, possibilitando, quando for o caso, o ingresso em projetos avançados de estudo, pesquisa e formulação científica. Para fortalecer a leitura, orientem os estudantes para produção de fichamentos, resumos, resenhas críticas, ensaios, artigos científicos, de modo que os sujeitos, além de aprofundarem seu conhecimento acerca da área ou subárea de seu interesse, tornem-se aptos para o estudo, o que demanda leitura e produção textual subseqüente.

Ainda que se dê valor indiscutível ao conhecimento da variedade lingüística e que se lhe respeitem os papéis sociais que desempenham, é indiscutível a indispensabilidade do domínio da variedade padrão, que se faz presente nos escritos técnicos, científicos, legais, etc. Cumpre enfatizar que o exercício profissional demanda esse conhecimento, o qual constitui o diferencial na inserção no mercado de trabalho.

Por fim, esclarecer que a decisão por um curso de especialização ou de mestrado deve ser conseqüência de um desejo profundo de investigar certo tema, resolver certo problema, descobrir novas respostas para velhas questões, levantar novas questões para temas supostamente resolvidos, etc. Logo, é preciso de fato amadurecer o conhecimento e definir o projeto profissional para então produzir um projeto de pesquisa superior, a ser desenvolvido sob os auspícios de uma universidade e sob a orientação de um pesquisador sênior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Edição digital revista e atualizada do Aurélio Século XXI. São Paulo: 2004.

MEC - Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

A REDAÇÃO ESCOLAR E A REDAÇÃO DE VESTIBULAR COMO GÊNEROS TEXTUAIS

Vania L. R. Dutra UERJ-ILE / UFF vaniardutra@uol.com.br

RESUMO:

Confronto entre a visão tradicional do trabalho com o que se convencionou chamar de redação escolar e as contribuições trazidas pela Análise do Discurso. A situação comunicativa e o papel de seus elementos na constituição do texto pelos escolares. A redação escolar e a redação de vestibular como gêneros textuais e as implicações pedagógicas dessa nova abordagem.

PALAVRAS-CHAVE:

Redação - Análise do Discurso - Gênero Textual - Ensino.

ABSTRACT:

Confrontation between the traditional vision of the work with what was stipulated to call school writing and the contributions brought for the Discourse Analysis. The communicative situation and the role of its elements in students' text constitution. School writing and vestibular writing as textual genres and pedagogical implications of this new approach.

KEY WORDS:

Writing - Discourse Analysis - Textual Genre - Teaching.

1. Introdução

A cada dia cresce, na contemporaneidade, a conscientização sobre a importância da linguagem.

Mediando nossa ação sobre o mundo (declarando e negociando), fazendo com que nosso interlocutor haja (persuadindo), criando realidades possíveis (representando e avaliando), a linguagem assume um papel central na vida social, que exige, de cada um de nós, o desenvolvimento de habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica no e com o mundo.

Dessa maneira, ficam cada vez mais evidentes a necessidade e a relevância de mudanças pedagógico-educacionais relativas a uma educação lingüística adequada ao contexto atual e, portanto, relativas ao trabalho com diferentes *gêneros textuais*.

O estudo dos gêneros textuais tem contribuído para a percepção de que não é possível analisar ou compreender a linguagem em si ou por si mesma, apartando-a dos fatores contextuais que a condicionam, que a determinam, que lhe conferem propriedade e relevância. Ou seja, não se pode considerar a linguagem como alheia aos fatores envolvidos na sua produção e no uso que dela fazemos em sociedade.

Sendo um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais (MEURER, 2000), o *gênero* passa a ser uma noção essencial para a definição da própria linguagem. Assim, ele possibilita diálogos entre estudiosos de diferentes áreas e traz elementos teóricos que provocam uma revisão de muitos conceitos até então estabelecidos.

Embora a noção de gênero, entre essas diferentes áreas, seja muito próxima, não há ainda para ele um termo consensual: gênero textual, gênero discursivo; e, para outros conceitos desse campo de estudo, a diversidade de nomenclatura é ainda maior: seqüência textual, tipo textual, tipo de discurso, modo de organização do discurso (entre outros); domínio discursivo, esfera social, comunidade discursiva, tipo de texto (entre outros).

Para maior objetividade e clareza, tentando escapar a essa confusão terminológica, faremos uso, de agora em diante, de um só termo para nomear os principais conceitos com que trabalharemos em nossa análise. Nossa escolha se dá com base nos objetivos que vêm norteando nossas pesquisas, que se centram principalmente na materialidade textual, embora considerem também a situação de produção dos textos e seu

aspecto sócio-histórico. Optamos, então, pelas expressões *gêneros textuais* e *seqüências textuais*, por fazerem mais diretamente referência, como já dito, à materialidade <u>textual</u>; optamos, por outro lado, pela expressão *domínio discursivo*, por acreditarmos que uma determinada esfera da atividade humana propicia o surgimento de enunciados que apresentam formação <u>discursiva</u> bastante semelhante.

2. REDAÇÃO ESCOLAR

2.1 VISÃO TRADICIONAL

A tradição do ensino da redação na escola classificava os textos, de uma forma geral, em três "tipos": descrição, narração e dissertação. Os professores propunham um tema e acrescentavam, à proposta de trabalho, o "tipo" de texto que deveria ser construído: descritivo, narrativo ou dissertativo.

O que resultava desse tratamento dado à escrita na escola eram textos completamente artificiais, que em nada se aproximavam dos gêneros de circulação social. Na verdade, a impressão que se tinha era que se escreviam textos, no decorrer da vida escolar, com o objetivo de atender a um quesito muito importante no processo de avaliação para se obter uma vaga no ensino superior, o vestibular, que costumava, no encalço da escola, solicitar uma escrita de texto nos mesmos moldes.

Escrevia-se para a escola, para o vestibular, não para a vida, não para interagir em sociedade quando se fizesse necessário. Não se buscava a funcionalidade da escrita, a sua aplicação fora do espaço escolar. Dessa forma, a redação escolar adquire *status* de gênero e, como conseqüência, a descrição, a narração e a dissertação são consideradas seus subgêneros (OLIVEIRA, 2004).

2.2. REDAÇÃO ESCOLAR COMO GÊNERO TEXTUAL

Na verdade, por mais contraditório que possa parecer, a redação escolar apresenta as características constitutivas de um gênero e pode, portanto, ser considerada como tal.

Por que contraditório?

Se consideramos a língua em seus aspectos discursivo e enunciativo, além do formal, reconhecemos que a comunicação verbal só se pode dar através de algum gênero textual (BAKHTIN, 2003). Seria a redação escolar um ato de comunicação de fato? Estaria o aluno dizendo alguma coisa de si, de sua vida, algo relevante que sentisse necessidade de externar de alguma forma a alguém? E esse alguém – que, nessa situação, é o professor – estaria realmente interessado em "ouvi-lo"? Haveria entre os dois uma interação verbal ou o movimento do aluno não encontraria "eco" na figura do professor, seu pseudo-interlocutor?

Essa situação pode parecer artificial, falsa. Porém, no contexto da escola, especificamente nas aulas de redação, essa é a "situação comunicativa" que se impõe.

SITUAÇÃO COMUNICATIVA

Segundo Charaudeau (1992), a situação comunicativa constitui a instância verbal de produção do discurso determinada pelos contextos histórico e social, pelos sujeitos da comunicação, por sua intenção comunicativa, pelo lugar de onde falam, pela imagem que fazem de si, do outro e do referente. Marcados por uma identidade psicossocial, os participantes da interação comunicativa assumem *um contrato de comunicação*. Esse contrato – consuetudinário, não escrito em lugar algum – prevê "direitos e deveres" de quem fala/escreve e de quem ouve/lê no "jogo" da interlocução. A partir da intenção comunicativa do falante, constrói-se o

projeto de comunicação, que diz respeito aos objetivos que se tem quando se fala ou se escreve e às estratégias para realizála.

No que se refere aos sujeitos da comunicação, Charaudeau aponta a existência de, pelo menos, dois "eus" no processo de produção do texto e dois "tus" no processo de recepção do mesmo: o "Eu- comunicante", o "Eu-enunciador"; o "Tu-interpretante" e o "Tu-destinatário", respectivamente. Segundo Charaudeau:

O Eu-comunicante e o Tu-interpretante são pessoas reais, com identidade psicossocial, ao passo que o Eu-enunciador e o Tu-destinatário são entidades do discurso, só tendo existência teórica.

O Eu-comunicante, portanto, é quem fala ou escreve e o Tu-interpretante é quem ouve ou lê (e interpreta) o texto, seja ele oral ou escrito. O Tu-destinatário é a imagem que o Eu-comunicante tem do Tu-interpretante, ou seja, é uma hipótese formulada pelo Eu-comunicante sobre quem seja o Tu-interpretante. Ocorre que é a essa "imagem" que o Eu-comunicante se dirige. Se o Tu-destinatário coincidir com o Tu-interpretante (se, portanto, a hipótese do Eu-comunicante estiver correta) a comunicação será bem sucedida. Caso contrário, ela fracassará.

Quanto ao Eu-enunciador, é a imagem de si mesmo que o Eu-comunicante pretende passar para o Tu-interpretante e que este poderá "comprar" ou não. Na verdade existem dois "eus" enunciadores, imaginados um pelo Eu-comunicante e outro pelo Tu-interpretante. (Charaudeau *Apud* OLIVEIRA, 2003: 28/29)

Em relação ainda à enunciação, pode-se perguntar quem ou "quens" (CHARAUDEAU, 1983) de fato fala(m) no texto, se o Eu-enunciador ou o Eu-comunicante, se um indivíduo ou uma coletividade. Charaudeau sugere a

existência de um "ça" (isso) — quando o "eu" fala, fala com suas características pessoais, embora também fale, através dele, tudo que esse "eu" representa, ou seja, um segmento social, um grupo profissional, uma religião, uma geração, uma faixa etária etc. — e de um "on" (pronome indeterminador do agente, em francês) — sujeito coletivo que representa a "voz do povo" (OLIVEIRA, 2003: 31) e que dá ao que está sendo dito status de algo inquestionável, que ninguém ousaria negar (estratégia discursiva para obter a adesão do ouvinte/leitor à tese do enunciador).

Vale ainda dizer que a situação comunicativa, ao mesmo tempo que restringe, que delimita o universo do Euenunciador, também o faz em relação ao do Tu-interpretante, reduzindo as possibilidades de implícitos. Os chamados implícitos codificados dependem, assim, do contrato de comunicação, uma vez que são aqueles possíveis de ocorrer em determinada situação comunicativa.

SITUAÇÃO COMUNICATIVA PARA A PRODUÇÃO DA REDAÇÃO ESCOLAR

Nos textos produzidos na escola, os "Eus" e os "Tus" estão presentes, está presente também um "ça" – e talvez um "on"; existem um projeto e um contrato de comunicação, esse último com regras muito mais rígidas e claras que aquelas que costumam reger os contratos dos gêneros fora da escola.

A redação escolar é uma realização lingüística concreta, um texto empírico que cumpre a função de ser instrumento de prática de língua escrita, para o aluno, e de avaliação, para o professor, do desempenho lingüístico daquele nos planos comunicacional e formal. É um texto vinculado à vida cultural e social, o que o relaciona com o real, mas de circulação restrita ao âmbito da escola e, em alguns casos, da família.

Desse modo, o trabalho com a escrita de textos na escola – tanto o considerado mais tradicional, quanto o que se vem construindo mais modernamente, principalmente depois dos PCN – tem como resultado um gênero específico: a redação escolar.

Com a introdução da noção de gêneros textuais e o reflexo disso na escola, as propostas de escrita, nas aulas de redação, passam a simular situações próximas do real. Próximas, porque se solicita ao aluno a escrita de um gênero que circula socialmente, no espaço exterior à escola, embora quase sempre se criando um simulacro (OLIVEIRA, 2004): constrói-se uma situação comunicativa em que os papéis são distribuídos (Eu-comunicante, Tu-interpretante, Eu-enunciador e Tu-destinatário) e o contexto é estabelecido (ambiente físico da enunciação ou contexto situacional - MAINGUENEAU, 2002: 27). Muitas vezes o próprio projeto de comunicação já está delineado na proposta apresentada pelo professor, restando ao aluno uma margem pequena para sua contribuição pessoal o objetivo comunicativo é apresentado ao aluno e o professor avaliará se ele o alcançou ou não. É esse projeto o responsável, também, pela seleção das seqüências textuais que participarão da estruturação do texto.

Há o que se pode chamar de uma estreita relação entre projeto de comunicação, seqüências textuais, contrato de comunicação e gênero textual. O gênero impõe um contrato específico que, de acordo com suas regras, de acordo com o que é permitido ou não ao sujeito da comunicação naquela situação comunicativa — "liberdades" e "restrições" —, é o responsável direto pelas escolhas feitas pelo aluno entre as categorias da língua. Essas escolhas serão também objeto de avaliação do professor, escolhas essas que se dão tanto no aspecto formal da língua (escrita ortográfica, emprego de palavras, estruturação dos períodos, pontuação etc.), quanto no

aspecto do comportamento lingüístico (escolha da variedade lingüística, do pronome de tratamento etc.).

Apesar de um simulacro, a situação construída faz parte de uma outra, real: a situação necessária de escrita na escola, em que sujeitos reais (Eu-comunicante e Tu-interpretante) interagem, cumprindo seus respectivos papéis sociais (aluno e professor) previstos num contrato de comunicação específico (o de que o aluno escreve um texto, de acordo com as especificidades indicadas pelo professor, que será o responsável pela sua avaliação). É como se houvesse dois "universos de comunicação" distintos, um – o simulado – inserido no outro – o real –, o segundo sendo diretamente responsável pela existência do primeiro, ambos intimamente relacionados.

Tudo isso constitui, sem dúvida, um avanço. Nessa situação, o aluno tem perfeita consciência de que é o Eucomunicante numa situação de comunicação em que terá de assumir a "identidade" de um Eu-enunciador adequado a seu projeto de comunicação (projeto suscitado pela proposta de escrita que tem como tarefa). Ele percebe que precisa escolher o gênero textual que dará forma a seu texto, e que esse texto precisará estar de acordo com o contrato de comunicação que o gênero pressupõe. Tem plena ciência, também, de que seu Tudestinatário não é necessariamente o professor, e que disso dependerão algumas escolhas discursivas estratégicas que precisará fazer no decorrer de seu trabalho. Apesar disso, não perde de vista que é o professor seu Tu-interpretante, responsável direto pela avaliação de seu texto.

Com as "regras do jogo" bem definidas, fica claro para o aluno o que o professor espera dele; e ficam claros para o professor quais os itens a serem observados na avaliação do texto, além dos aspectos formais da escrita, tradicionalmente objeto de análise na escola. Assim, o aluno tem em mãos os

dados necessários para planejar sua escrita, sofrendo muito menos diante da folha de papel em branco, pois, até então, os temas que eram levados para a sala de aula eram quase sempre descontextualizados, o que gerava no aluno certa insegurança, classificada, muitas vezes por ele mesmo, como "falta de idéias". O professor, por sua vez, que costumava avaliar o texto com base em seus aspectos formais, passa a avaliá-lo também em seus aspectos comunicativos.

Muitas vezes, ao ler um texto formalmente correto, o professor percebia que havia um problema, mas não era capaz de localizar exatamente qual, nem de chegar, com objetividade, a uma solução para ele. Dava ao texto uma nota oito ou sete, por exemplo, e não era capaz de apontar, com clareza, onde estava o problema que fizera com que o aluno não obtivesse a nota máxima. Isso fazia com que o professor avaliasse muito subjetivamente os textos, com parâmetros pouco claros mesmo para ele próprio, e fazia com que o aluno, não tendo o problema de seu texto objetivamente apontado, continuasse cometendo a mesma inadequação nos textos seguintes.

3. O GÊNERO REDAÇÃO DE VESTIBULAR

A redação de vestibular surge num contexto situacional um pouco diferente do contexto da redação que se faz na escola.

A redação escolar, prática mais ou menos regular e habitual, tem um Tu-destinatário já conhecido do Eucomunicante: ele conhece seu perfil, suas expectativas e elabora seu projeto de comunicação — dentro das possibilidades do contrato de comunicação do gênero solicitado como tarefa de escrita — com o objetivo de agradar a esse Tu-destinatário — o avaliador estereotipado. Na escola, o Tu-destinatário (imagem que o Eu-comunicante tem do Tu-interpretante) geralmente coincide com o Tu-interpretante

(pessoa real). Há sempre, também, na redação escolar, a possibilidade de uma interação direta entre os sujeitos da comunicação (situação comunicativa real) para esclarecer alguma dúvida sobre a tarefa, com o objetivo de que o ato de comunicação (situação comunicativa simulada) seja bem sucedido.

Na redação de vestibular, o que geralmente acontece é uma situação comunicativa real (prática social legitimada de seleção em concursos) — salvo algumas exceções, do tipo proposta de escrita de "carta argumentativa", como foi feito na UNICAMP e depois na UERJ por alguns anos. Esse tipo de proposta reproduz o que faz a escola na perspectiva do trabalho com os gêneros textuais (simulacros).

Normalmente o que se tem como proposta de escrita nos vestibulares é um texto argumentativo, em que se avalia a capacidade de o candidato se posicionar criticamente em relação a um tema geralmente controverso; avaliam-se a clareza e a objetividade com que expõe seus argumentos na tentativa de convencer seu interlocutor em relação à tese que defende e, também, mas não principalmente, seu desempenho lingüístico, que deve ser compatível com o que se espera de alguém que estará ocupando um lugar nos bancos da Universidade.

Embora diante de uma proposta como a descrita acima, em que se solicita uma tomada de posição do candidato, muitas vezes o que se obtém como resultado são textos de natureza dissertativa, em que se expõe o que se conhece sobre o tema, seus lados positivo e negativo, seus prós e contras, suas vantagens e desvantagens. Um dos motivos que justificam essa opção feita pelo Eu-comunicante é o desconhecimento total do perfil do Tu-interpretante — o avaliador das redações do vestibular, que tem sua identidade mantida em sigilo tendo em vista a lisura do processo.

Embora não conhecendo seu interlocutor nesse processo, o candidato (Eu-comunicante) imagina o que seja um avaliador (Tu-destinatário) de redações num concurso de vestibular. Constrói esse perfil com base no que tem de conhecimento sobre os resultados das avaliações nos concursos anteriores – geralmente desalentadores para a maioria dos candidatos – e com base nas informações que circulam sobre o que normalmente se considera "erro" nessas correções. O Eucomunicante acredita que o Tu-destinatário seja uma pessoa fria, distante, que está preocupada com contar todos os seus "erros" de ortografia, pontuação, concordância, regência, emprego de palavras, construção de períodos etc. Acredita também que seja alguém politicamente correto – ou que pensa que o Eu-comunicante o devesse ser. No entanto, nada pode imaginar sobre suas preferências "políticas". A imagem de um Tu-interpretante (ou seja, o Tu-destinatário) vai, assim, tomando forma, influenciando diretamente o texto que será O Eu-comunicante buscará escrever um texto gramaticalmente correto, usando a variedade padrão da língua, empregando palavras e expressões de uso menos corriqueiro; buscará ser politicamente correto, sem, no entanto, se posicionar firmemente em relação à temática discutida, afinal não sabe se a opinião do Tu-interpretante coincide com a sua – o que seria, em sua imaginação, ponto a favor de uma avaliação positiva de seu texto. Assim, por não conhecer o que pensa o Tu-interpretante sobre o assunto tema da redação, o Eu-comunicante concretiza um texto dissertativo, quando muito com a assunção tímida de uma posição em seu parágrafo final, como já se disse; ou assume uma posição crítica, arriscando uma coincidência entre o Tu-interpretante e a imagem que faz dele (o Tu-destinatário).

Análise de um texto

Com o objetivo de demonstrar a validade do que se aqui se defende – a redação escolar e a redação de vestibular como gêneros textuais –, analisar-se-á um texto produzido por um candidato ao Vestibular UERJ 2002, apontando nele os aspectos que o caracterizam como tal.

A proposta da prova de redação do referido vestibular, que em seguida reproduzimos, apresenta aos candidatos quatro textos verbais em prosa e dois textos de propaganda em que o verbal e o não verbal estão presentes. Essa coletânea (apresentada em anexo) expressa representações discursivas da mulher em diferentes épocas.

LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL COM REDAÇÃO

Redação

Os textos que compõem esta prova expressam representações discursivas – isto é, imagens socialmente construídas – da mulher. Tais representações variam em função da época, do emissor, do provável receptor e do meio de divulgação em que esses textos foram publicados.

Redija um texto argumentativo em prosa, no qual fique claro seu ponto de vista sobre a seguinte questão:

As representações sobre a mulher sofreram mudanças através do tempo ou permanecem coexistindo na sociedade contemporânea?

Para o cumprimento desta tarefa, seu texto – de, no máximo, 30 linhas – deve:

- apresentar elaboração própria, que revele visão crítica do tema;
- apresentar estrutura completa e coerente;
- . ser redigido em língua culta padrão.

Serão aceitas transcrições de fragmentos dos textos da prova, desde que não contrariem os requisitos relacionados acima.

Lidos os textos da coletânea apresentada e a proposta de escrita, o candidato precisa responder a uma questão apresentada, deixando claro seu ponto de vista sobre o tema. Eis o texto do candidato:

Redação Presão de preconcitos Até hoje apusar de todas as conquistas firmininas, a mulher è vista como um voir submisso que duz ser dediente princire as passe depois as maride. Para consta reber accom restra de i sa aparente acco come tarmos acco come tarmos accomendos es estas Mosmo que tenhamos ao mesmas deigaçãos masculi nas num mesmo empago, reaberemos uma remunera ção menor, os meninos vão cuados de uma forma libre abrabaja as meninas devem ficar em casa ajudando muas mais; a virgindade masculina é vergonhosa e a messa e una quita de moral; ao mulheres devem e carar e ter filher, or homens durm "curtir" a vida u ma mulhor que trai su companhire não tem cará ter o homem ja i criado para não sux fiel; atí a violência do homem contra a mulher máe é tas grave, parea até que virau lei, homens bateum em mulhius. O que há de diferente entre a mulher da anti quidade e a mulher contemperânia é a época his cirlat comeson cab comitivo comos abour mosanos talios e preconcites

Considerando-se o *texto* como "o produto-resultado do ato de comunicação" (CHARAUDEAU, 1992: 634) e o "ritual" da redação de vestibular como um ato de comunicação, faremos a análise do texto *Prisão de preconceitos*, apontando, por meio dos componentes desse ato de comunicação, os aspectos que o configuram como um gênero textual específico.

O texto em tela é resultado de uma proposta de escrita que se constitui como uma situação comunicativa real, fruto de uma prática legitimada socialmente: a Universidade, representada por uma banca de elaboração/correção de provas, propõe uma tarefa de escrita que será por ela avaliada.

Na situação comunicativa específica da prova que ora analisamos, existem algumas regras explicitadas que vêm reforçar aquela que é a principal do contrato de comunicação da redação escolar e da redação de vestibular: escrever um texto de acordo com a proposta e gramaticalmente correto, tendo em vista as normas da chamada língua padrão. Essa regra não precisa estar escrita em lugar algum porque é de domínio público e já faz parte de nossa cultura. aparecem na proposta são: o texto deve apresentar "elaboração própria, que revele visão crítica do tema", "estrutura completa e coerente" e "ser redigido em língua culta padrão" (restrições lingüísticas e de comportamento lingüístico). O texto, de uma forma geral, obedece a esse contrato. Há alguns pequenos problemas no que se refere ao uso da língua, mas eles não impedem que o projeto de comunicação do Eu-comunicante se realize.

A proposta já traz o projeto de comunicação parcialmente construído: a escrita de um texto argumentativo em que fique claro o ponto de vista do candidato sobre se as representações sobre a mulher sofreram mudanças através do se permanecem coexistindo ou na sociedade contemporânea. Assumindo que as representações sobre a mulher continuam coexistindo hoje, o candidato complementa o projeto de comunicação, que agora assume como seu. Esse escolhas projeto é o responsável pelas lingüísticas implementadas pelo Eu-comunicante, o que pode comprovado, por exemplo, pela seleção lexical submisso", "obediente", "remuneração menor", "virgindade", "questão de moral", "casar", "ter filhos", "vítimas", "tabus", "preconceitos").

No que diz respeito aos sujeitos da comunicação, podese reconhecer a presença do Eu-comunicante (o candidato) e do Tu-interpretante professor-avaliador) (o comunicativa. Pode-se, também, perceber a existência de outros dois sujeitos no texto: o Eu-enunciador e o Tu-O Eu-enunciador é uma mulher, que assim se destinatário. assume, no texto, claramente, através de marcas lingüísticas (o emprego dos verbos "tenhamos" na linha 5 e "recebemos" na linha 6, e do pronome "nossa" na linha dez) e, mais sutilmente, pela posição assumida de crítica às características machistas da sociedade, que historicamente oprime o sexo feminino. Na verdade, embora o Eu-enunciador seja comprovadamente uma mulher, não se pode garantir que o Eu-comunicante também o Pode-se tratar de uma estratégia discursiva do Euseja. comunicante para aproximar o Eu-enunciador (mulher) do Tuinterpretante. É possível imaginar, pela leitura que se faz do texto como um todo, que o Tu-destinatário (imagem que o candidato/Eu-comunicante constrói do interpretante/avaliador) possa ser também uma mulher. possível que o Eu-comunicante tenha decidido arriscar-se, pressupondo ser o avaliador de seu texto uma mulher, embora nada garanta que o seja. Se ele acerta em sua pressuposição, tem muitas chances de obter a simpatia do Tu-interpretante em relação à tese que defende. Por outro lado, o Eu-comunicante pode achar que o que descreve em relação à discriminação sofrida pela mulher ainda hoje seja algo inquestionável, algo que nem um avaliador do sexo masculino se atreveria a negar.

De fato, o discurso reproduzido no texto em análise é forte na sociedade, representando talvez o que pensa uma parte da coletividade. Não chega de fato a haver um "on" no texto, uma vez que o discurso não é uníssono — a maioria da população masculina não concorda com a imagem de machista e opressor que o texto constrói para o homem e para a sociedade de uma forma geral. Entretanto, fala através do Eu-

enunciador um "ça", que sintetiza tudo que esse Eu representa: as mulheres de sua época e de sua camada social, seus valores, suas crenças.

Em sua formulação, o texto em análise caracteriza-se pela preponderância da seqüência argumentativa, importando em sua constituição lingüística as relações entre idéias constituintes do convencer e do persuadir, que suscitam os mais diversos tipos de relações semânticas: concessão (apesar de todas as conquistas...), finalidade (Para constatarmos essa afirmação...), comparação (os meninos são criados de uma forma liberal enquanto as meninas...), explicação (pois ainda somos vítimas dos mesmos...).

Além de ser fruto de uma situação comunicativa em que se consideram o projeto e o contrato de comunicação, os sujeitos da comunicação, as sequências textuais, as escolhas feitas entre as categorias da língua e entre os comportamentos lingüísticos possíveis, tudo isso intimamente relacionado, todo gênero pertence a e representa um domínio discursivo, instância em que foi gerado. Conforme Charaudeau & Maingueneau:

Uma das tarefas essenciais da análise do discurso é classificar os discursos produzidos numa sociedade. Como componentes competência comunicativa, os locutores dispõem de tipologias, adquiridas por contato ou por ensino explícito, necessárias para compreender ou produzir textos, mas, também, para circular na Existem, ao lado das tipologias sociedade. comuns (cf. nas livrarias: "romances policiais", "históricos", "sentimentais"...), tipologias especialistas (cf. no jornalismo: "editorial", "chapéu, "notícia", "box"...). Como classificação dos discursos pode se fundamentar em critérios variados (grau de generalidade dos

critérios, lugar social de pertinência da tipologia, nível discursivo apreendido... [Charaudeau, 1997b]), existem muitas tipologias. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU: 2004: 468 – verbete *tipologia dos discursos*)

Os textos produzidos nos mais diversos espaços de ensino-aprendizagem de língua materna e também em todos os concursos vestibulares, além de nos demais concursos em que se exige uma redação como parte do processo de avaliação, constituem um domínio discursivo, adquirido por meio do basicamente explícito. Eles têm características, que os organizam numa instância discursiva específica; têm objetivos comuns – construir o conhecimento sobre a organização da língua escrita, praticar para aperfeiçoáde avaliação do desempenho la material ser aprendiz/candidato); circulam em lugares sociais específicos – escolas, cursos, universidades, entidades que utilizam prova escrita para a admissão em seus quadros etc. -; e admitem níveis discursivos variados, já que faz uso desse gênero uma ampla gama de sujeitos de faixa etária, nível de escolaridade, camada sócio-econômica diferentes.

Com base, então, em critérios extratextuais, que privilegiam sua funcionalidade, pode-se dizer que o texto *Prisão de preconceitos* – além das redações de vestibular, das produzidas em todas as situações de concurso e na escola de uma forma geral – pertence ao que chamaremos de *domínio discursivo escolar*. O *domínio discursivo escolar* se coloca ao lado de outros *domínios discursivos*, guardando deles certa distância – o que faz com se constitua como diferente dos demais. Conforme Charaudeau e Maingueneau, "existem muitas tipologias", muitos domínios discursivos: literários, jornalísticos, religiosos, publicitários, instrucionais, epistolares, científicos, escolares etc.

4. CONCLUSÃO

Além do interesse teórico, os resultados dessa investigação podem ser úteis à prática pedagógica. O estudo das relações entre texto e discurso é muito importante como subsídio na formação dos professores e na elaboração de material didático que privilegia o enfoque na função das estruturas da língua mais do que na forma, no texto em relação ao contexto. Representa, também, uma alternativa à abordagem tradicional no trabalho com a produção de textos, pois explicita as relações entre a estrutura do sistema lingüístico e o uso que se faz dele na interação social, tornando possível estabelecer bases objetivas para a abordagem pedagógica das habilidades de leitura e escrita.

Mais especificamente no que se refere às noções aqui discutidas, as conclusões a que se chega fornecem embasamento para uma renovação no trabalho com a produção de textos, uma vez que se delineia um modelo de análise que favorece não só o ensino da redação, mas sobretudo o processo de avaliação dos textos produzidos pelos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- CHARAUDEAU, Patrick. Langage et discours: éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique). Paris: Hachette, 1983.
- ______. Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette, 1992.
- ______. & MAINGUENEAU, Dominique (org.). Dicionário de análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. Análise de Textos de Comunicação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- MEURER, J. L. e outros (orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Os Gêneros da Redação Escolar e o Compromisso com a Variedade Padrão da Língua. In: HENRIQUES, C. C. & SIMÕES, D. (orgs.) Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004. p. 183-193.
- OLIVEIRA, Ieda. O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ANEXO

Coletânea de textos que antecedem a proposta da prova:

TEXTO I

RECÔNDITOS DO MUNDO FEMININO

Baseado na crença de uma natureza feminina, que dotaria a mulher biologicamente para desempenhar as funções da esfera da vida privada, o discurso é bastante conhecido: o lugar da mulher é o lar, e sua função consiste em cusar, gerar filhos para a pátria e plasmar o caráter dos cidadãos de amanhã. Dentro dessa ótica, não existiria realização possível para as mulheres fora do lar, nem para os homens dentro de casa, já que 10 a eles pertenceria a rua e o mundo do trabalho.

A imagem da mãe-esposa-dona de casa como a principal e mais importante função da mulher correspondia àquilo que era pregado pela Igreja, ensinado por médicos e 15 juristas, legitimado pelo Estado e divulgado pela imprensa. Mais que isso, tal representação acabou por recobrir o ser mulher — e a sua relação com as suas obrigações passou a ser medida e avaliada pelas prescrições do dever 20 ser.

No manual de economia doméstica O lar feliz, destinado às jovens mács e "a todos quantos amam seu lar", publicado em 1916, mesmo ano em que foi aprovado o Código Civil da República, o autor divulga para um público amplo o papel a ser desempenhado por homens e mulheres na sociedade, e sintetiza, utilizando a idéia do "lar feliz", a estilização do espaço ideologicamente 30 estabelecido como privado.

"Nem a todos é dado o escolher sua morada,

pois em muitos casais a instalação depende da profissão do chefe", alirma o compêndio, em consonância com o Código.

35 "Entretanto à mulher incumbe sempre fazer do lar-modestíssimo que seja ele-um templo em que se cultue a Felicidade; à mulher compete encaminhar para casa o raio de luz que dissipa o tédio, assim como os raios de 40 sol dão cabo dos maus micróbios (...). Quando

sol dão cabo dos maus micróbios (...). Quando há o que prenda a atenção em casa, ninguém vai procurar fora divertimentos dispendiosos ou prejudiciais; o pai, ao deixar o trabalho de cada dia, só tem uma idéia: voltar para casa, a

45 fim de introduzir ali algum melhoramento ou de cultivar o jardim. Mas se o lar tem por administrador uma mulher, mulher dedicada e com amor à ordem, isso então é a saúde para todos, é a união dos corações, a felicidade perfeita

50 no pequeno Estado, cujo ministro da Fazenda é o pai, cabendo à companheira de sua vida a pasta política, os negócios do Interior."

A descrição harmoniosa do "pequeno Estado" discriminava as funções de cada um, 55 atribuindo ao marido e à mulher papéis complementares, mas, em nenhum momento, igualdade de direitos. Acentrava-se o respeito mútuo, que pode ser traduzido como a expressa obediência de cada sexo aos limites

60 do domínio do outro. Nas palavras de Afrânio Peixoto, "iguais, mas diferentes. Cada um como a natureza o fez".

(MALUF, M.e MOTT, M.Lúcia, Recfindius de mando fermino.lm:SEVCENKO,N. (org.). Hiedria do vida privada no Brest São Paulo: Companhia das Letras. 1998.)

TEXTO II

I LOVE MY HUSBAND*

Eu amo meu marido. De manhā à noite. Mal acordo, ofereço-lhe café. Ele suspira exausto da noite sempre maldormida e começa a barbear-se. Bato-lhe à porta três vezes, antes que o café esfrie. Ele grunhe com raiva e cu vocifero com aflição. Não quero meu esforço confundido com um líquido frio que ele tragará como me traga duas vezes por semana, especialmente no sábado.

- 10 Depois, arrumo-lhe o nó da gravata e ele protesta por consertar-lhe unicamente a parte menor de sua vida. Rio para que ele saia mais tranqüilo, capaz de enfrentar a vida lá fora e trazer de volta para a sala de visita um pão sempre quentinho e farto.
 - Ele diz que sou exigente, fico em casa lavando a louça, fazendo compras, e por cima reclamo da vida. Enquanto ele constrói o seu mundo com pequenos tijolos, e ainda
- 20 que alguns destes muros venham ao chão, os amigos o cumprimentam pelo esforço de criar olarias de barro, todas sólidas e visíveis.

A mim também me saúdam por alimentar um

- homem que sonha com casas-grandes, senzalas e mocambos, e assim faz o país progredir. E é por isto que sou a sombra do homem que todos dizem eu amar. Deixo que o sol entrepela casa, para dourar os objetos comprados com esforço comum. Embora ele não me so cumprimente pelos objetos fluorescentes. Ao
- 30 cumprimente pelos objetos fluorescentes. Ao contrário, através da certeza do meu amor, proclama que não faço outra coisa senão consumir o dinheiro que ele arrecada no verão. Eu peço então que compreenda minha
- 35 nostalgia por uma terra antigamente trabalhada pela mulher, ele franze o rosto como se cu lhe estivesse propondo uma teoria que envergonha a família e a escritura definitiva do nosso apartamento.
- 40 O que mais quer, mulher, não lhe basta termos casado em comunhão de bens? E dizendo que eu era parte do seu futuro, que só ele porém tinha o direito de construir, percebi que a generosidade do homem habilitava-me a ser
- 45 apenas dona de um passado com regras ditadas no convívio comum.

* Eu amo meu marido

(PIÑON, Nélida. I love my husband. In: MORICONI, Ítalo (sci.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.)

TEXTO III

O PEOUENO MUNDO DA "MOÇA CASADOIRA"

"Meiga e pálida como um soneto (...). Dócil como uma rosa (...) e um sorriso autêntico de menina-moça ideal, de flor, de botão aberto para a vida". Não, essa frase não foi escrita 05 em 1920. Era assim que a revista Manchete referia-se, em 1953, à atriz Pier Angeli, então em visita ao Rio de Janeiro. A revista parecia não perceber que, no pós-guerra, o "ideal de menina-moça" havia mudado inteiramente. 10 Já não se cultivava o "anjo-pálido" de outrora, sobretudo num país em que as mocas comecavam a ir à praia todos os dias. Mas o próprio cinema americano continuava a cultivar a "menina-moca ideal", ingênua e 15 meiga. Doris Day, Debra Paget, Grace Kelly, Debbie Reynolds, entre outras, compunham esse tipo em comédias leves, "recomendáveis para toda a família", nas quais contracenavam com galas bem-comportados como Rock 20 Hudson.

(...)

"Casar" continuava a ser o verbo supremo que toda adolescente devia conjugar. Sobretudo, casar virgem. Pelo menos, assim pensavam os mais velhos. A questão estava em como agradar os homens. "Os rapazes gostam de pequenas que saibam animar

uma palestra", opinava Tia Marta, em 1951, na revista A Cigarra, "mas odeiam as pequenas que falam muito. (...) Se a 30 pequena usa cores alegres, bastante maquilagem e chapéus audaciosos, ele hesita em sair com ela. Sc cla usa um tailleur e uma boina escura, ele sai com ela e passa o tempo todo olhando as que usam cores 35 alegres, bastante maquilagem e chapéus audaciosos". Ainda em 1958, escrevia Maria Luiza na secão "Garotas" de O Cruzeiro, condenando os excessos de carinho feminino em público: "Por mais que se 40 tenham modificado as regras do jogo, do tempo das cavernas para cá, ainda está de pé aquela que declara que a encabulada deve ser a mulher". Eis aqui um mundo de preconceitos herdados das décadas 45 anteriores a respeito de como devia se comportar uma mulher. Os tabus ainda cram muitos. Fazia-se propaganda (afinal, não é ela a "alma do negócio"?) de Modess, mas evitava-se a palavra "menstruação". A 50 mulher devia pintar o rosto, sobretudo os lábios, e fazer permanente nos cabelos para parecer bela. Divórcio? Nem pensar. Mulher

desquitada era malvista, convinha evitá-la. (Nosso sécuio: 1945 - 1980. São Paulo: Abril Cultural. 1980.)

TEXTO IV

SINHA VITÓRIA

Sinha Vitória tinha amanhecido nos seus azeites. Fora de propósito, dissera ao marido umas inconveniências a respeito da cama de varas. Fabiano, que não esperava semelhante 05 desatino, apenas grunhira: — "Hum! hum!" E amunhecara, porque realmente mulher é bicho dificil de entender, deitara-se na rede e pegara no sono. Sinha Vitória andara para cima e para baixo, procurando em que 10 desabafar. Como achasse tudo em ordem,

6 desabafar. Como achasse tudo em ordem, queixara-se da vida. E agora vingava-se em Baleia, dando-lhe um pontapé.

Avizinhou-se da janela baixa da cozinha, viu os meninos, entretidos no barreiro, sujos de 15 lama, fabricando bois de barro, que secavam ao sol, sob o pé de turco, e não encontrou motivo para repreendê-los. Pensou de novo na cama de varas e mentalmente xingou Fabiano. Dormiam naquilo, tinham-se 20 acostumado, mas seria mais agradável dormirem numa cama de lastro de couro,

Fazia mais de um ano que falava nisso ao marido. Fabiano a princípio concordara 25 com ela, mastigara cálculos, tudo errado. Tanto para o couro, tanto para a armação. Bem. Poderiam adquirir o móvel necessário economizando na roupa e no querosene.

como outras pessoas.

Sinha Vitória respondera que isso era 30 impossível, porque eles vestiam mal, as crianças andavam nuas, e recolhiam-se todos ao anoitecer. Para bem dizer, não se acendiam candeeiros na casa. Tinham discutido, procurado cortar outras despesas.

35 Como não se entendessem, Sinha Vitória aludira, bastante azeda, ao dinheiro gasto pelo marido na feira, com jogo e cachaça. Ressentido, Fabiano condenara os sapatos de verniz que ela usava nas festas, caros e

40 inúteis. Calçada naquilo, trôpega, mexiase como um papagaio, era ridícula. Sinha Vitória ofendera-se gravemente com a comparação, e se não fosse o respeito que Fabiano lhe inspirava, teria despropositado.

45 Efetivamente os sapatos apertavam-lhe os dedos, faziam-lhe calos. Equilibrava-se mal, tropeçava, manquejava, trepada nos saltos de meio palmo. Devia ser ridícula, mas a opinião de Fabiano entristecera-a muito.

50 Desfeitas essas nuvens, curtidos os dissabores, a cama de novo lhe aparecera no horizonte acanhado.

Agora pensava nela de mau humor. Julgavaa inatingível e misturava-a às obrigações da casa.

(RAMOS, Graciliano, Vides seces, Rio de Janeiro; José Olympio, 1947.)

PROPAGANDA I

Guide do seu equilibrio. Porque do equilíbrio do sou

cabelo a gente já cuidou.

Seda está lançando a linha Selective, com shampoo e condicionador para cabelos mistos. O shampoo age nas duas extremidades do cabelo. Sua fórmula possui microesponjas capazes de absorver a oleosidade da raiz e hidraesferas que contêm um agente hidratante capaz de umectar as pontas ressecadas. O condicionador é o complemento ideal porque age como restaurador das pontas. Quem busca o equilíbrio, agora tem Seda Selective. Porque equilíbrio também é uma questão de cabeça. SEDA



(Adaptado de Marie Claire, junho 2000)

PROPAGANDA II



(100 Anos de Propaganda, São Paulo: Abril Cultural, 1980.)

UM ESTUDO ESTILÍSTICO-SEMIÓTICO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO EM TUTAMÉIA

Aira Suzana Ribeiro Martins UERJ-CPII airamartins@uol.com.br

0. Introducão

Apresentamos, neste texto, de forma sucinta, considerações acerca do emprego de alguns sinais de pontuação nos contos de *Tutaméia*, de Guimarães Rosa (1967). Com base na teoria semiótica de Peirce (1995) e na estilística, desenvolvemos o estudo de três sinais de pontuação: o travessão, os dois-pontos e o ponto-e-vírgula.

Nossa pesquisa resultou na dissertação de Mestrado apresentada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano 2000, orientada pela professora Darcilia Simões. Elegemos como *corpus* de nosso trabalho os contos reunidos em *Tutaméia* por considerarmo-los importantes para a compreensão do estilo do autor. Além ser o último trabalho publicado em vida pelo escritor, essa obra lhe causou grande satisfação, conforme revelou a Paulo Rónai, em entrevista publicada no jornal *Estado de São Paulo*, em março de 1968. Guimarães Rosa declarou ainda que o livro resultava de um meticuloso trabalho com o vernáculo, e que a supressão de qualquer elemento representaria um desequilíbrio para sua unidade.

Cremos que a análise da pontuação nos contos de *Tutaméia* seja uma pesquisa de grande relevância para a leitura desses textos, além de julgarmos que tais histórias sejam a expressão máxima de aprimoramento técnico e artístico do

autor e, conseqüentemente, de grande valor representativo em sua produção literária.

A obra, quando lançada, em 1967, despertou grande perplexidade por parte da crítica especializada. Seus contos, publicados anteriormente na revista *Pulso*, já tinham motivado estranhamento nos leitores, como demonstram as polêmicas opiniões enviadas à seção de cartas dessa revista médica.

O livro causou perplexidade não apenas em virtude da grande ousadia estilística presente nos quarenta contos de pouca extensão que o compõem; sua apresentação também não deixou de provocar certa estranheza. Nas listagens das histórias — há duas, uma no início e outra no final do livro—, os contos de Tutaméia são distribuídos em quatro grupos; cada um dos quais antecedido pelo título de um prefácio, sendo que, na primeira listagem, esses prefácios são considerados histórias, cujos títulos chamam atenção apenas por sua grafia em itálico. Além de dois índices, a obra traz também dois títulos colocados acima da enumeração dos contos— Tutaméia (Terceiras Estórias); Terceiras Estórias (Tutaméia) — e ainda um glossário formado de palavras estranhas à obra. Como podemos observar, o livro é original também no aspecto físico. As epígrafes que aparecem em cada um dos índices iá sinalizam sua singularidade.

Vejamos:

Daí, pois, como já se disse, exigir a primeira leitura paciência, fundada em certeza de que, na segunda, muita coisa, ou tudo, se entenderá sob luz inteiramente outra. [Schopenhauer] Já a construção orgânica e não emendada, do conjunto, terá feito necessário por vezes ler-se duas vezes a mesma passagem. [Schopenhauer]

Os prefácios são de importância fundamental para o entendimento do estilo rosiano e também para o conhecimento do processo criador do escritor. Neles, há comentários sobre o processo criativo do escritor e ainda respostas às críticas feitas anteriormente ao autor de forma bem-humorada.

Em virtude do grau de inovações apresentadas no livro, uma leitura desatenta deixa a impressão de que estamos diante de algo absolutamente caótico. Entretanto, trata-se de uma obra instigante, em que o leitor participa ativamente na formação do sentido de seus textos. Em *Tutaméia* há uma verdadeira transgressão em todos os níveis, no nível sintático, no nível semântico e também no nível morfológico. Em muitas passagens vêem-se frases truncadas, como esta passagem: "Pois, por exemplo, o dia deu-se, foi sendo que. (— *Uai, Eu?*, p.178). É marcante a presença de provérbios e de frases feitas na obra; porém, o espírito lúdico do autor desestrutura-os, fazendo com que o leitor reflita sobre as verdades absolutas contidas nos enunciados, como mostram estes excertos: "A desunião faz enormes forças." (*Estorinha*, p.54); "O pior cego é o que quer ver." (*Antiperipléia*, p. 15).

Os neologismos contribuem para reforçar a originalidade que caracteriza a obra, com a criação de palavras por meio de diversos processos, como estes exemplos: "desfábula" (*Como Ataca a Sucuri*, p.33); "sozinhidão" (*Nós, os Temulentos*, p.101); "enfrouxecidos" (*Sota e Barla*, p.168); "copoanheiro" (*Nós, os Temulentos*, p.102).

O aspecto fônico foi exaustivamente explorado pelo autor com o emprego de assonâncias, aliterações rimas e metaplasmos: "Convosco, componho." (*Curtamão*, p.34); "Vindo o osso, o caroço, as rijezas amargosas." (*Curtamão*, p.37); "Propunhavam-lhe de urgente repente, ágios, ócios, negócios, questavam-lhe." (*Grande Gedeão*, p.79); "alorpado" (*Mechéu*, p.89); "percisão" (*Vida Ensinada*, p. 188). Vemos

também a presença de formas arcaicas da língua, como "despois" (*Esses Lopes*, p. 47).

A presença de oxímoros também acentua o caráter inusitado da obra: "Também, e tão velhinho moço, depois logo morreu..." (*Umas Formas*, p.183); " o de que só o povo tem o direito de se manifestar neste público particular..." (*Hipotrélico*, p.64).

Vê-se, na obra de Guimarães Rosa, por meio de uma sintaxe e de um léxico peculiares à fala do homem simples do sertão, a valorização do elemento metafísico-religioso. Na fala tosca de um homem de poucas letras que é, em geral, o personagem rosiano, revela-se o raciocínio de um indivíduo dotado de extrema sensibilidade e sabedoria. Com isso, o autor mostra o caráter universal dos valores do homem, que podem se manifestar nas mais diferentes formas de expressão.

Elegemos a teoria semiótica de Peirce como fundamento de nossa pesquisa, porque temos observado que a ciência semiótica, especialmente pelo levantamento dos valores icônicos e indexicais dos sinais de pontuação, pode fornecer subsídios para a objetivação de fenômenos observados, no caso, no texto de Guimarães Rosa. A partir de uma classificação calcada na iconicidade diagramático-sintagmática, acreditamos ser possível objetivar as funções e valores dos signos que compõem o texto.

Sentimos também necessidade de um suporte teórico diferente do habitual pela própria natureza de nossa pesquisa. Conforme observa Pignatari (1987), a doutrina peirciana nos convida e nos instiga a compreender melhor não apenas os signos não-verbais em suas naturezas específicas, como também o próprio signo verbal em relação aos demais.

A obra de Guimarães Rosa vem ao encontro da moderna concepção de arte, em que o artista procura criar certa

deformação no texto com o objetivo de provocar inquietações no leitor. Esse processo de interação entre texto e leitor resultará no surgimento de um sentido entre os vários possíveis para uma obra. O conceito contemporâneo de arte pode ser respaldado na fundamentação da teoria semiótica adotada, para a qual os signos presentes no texto apresentam instruções para que o sentido do texto se construa na mente do leitor.

Em correspondência à Harriet de Onis, o autor revela sua opinião a respeito da relação dialógica da obra de arte: "... quero que o leitor tenha de enfrentar um pouco o texto, como um animal bravo e vivo. O que eu gostaria era de falar tanto ao inconsciente quanto à mente consciente do leitor." (in. Coutinho, 1991). Essas palavras revelam não só o projeto do escritor como também mostram que suas idéias estavam de acordo com o conceito de arte mais atual, segundo o qual o sentido de um texto se constrói a partir da relação dialógica entre texto e leitor.

A pontuação empregada nos contos é um item que provoca certa inquietação no leitor. A diagramação dos textos chama a atenção, com uma profusão de vírgulas, exclamações, interrogações, reticências, pontos-e-vírgulas, travessões e outros signos que embora não sejam propriamente de pontuação, contribuem para que o aspecto visual do texto cause grande impacto.

Vejamos alguns empregos especiais da pontuação rosiana:

A hora se fazia pelo deve & haver dos astros, não a aliás e talvez. (*Se eu seria personagem*, p. 140)

Eu, bebia. (Antiperipléia, p.13)

Enquanto o que, eu percebia: a sina e azo e hora, de cem de uma vez: da vida com capacidade. (*Antiperipléia*, p.35)

Essa pontuação extravagante faz realcar a linguagem própria do homem sertanejo e a recriação de sua fala permite que se formem imagens da cena narrada na mente do leitor. A disposição dos sinais de pontuação no texto é capaz até mesmo de recriar o ritmo cadenciado típico das canções e narrativas populares, formas de textos comuns na época em que a comunicação se fazia oralmente. O texto rosiano, próprio para ser falado, faz-nos lembrar os trovadores e jograis. A escritura tem o papel de apenas fixar a história. O autor, para recuperar as características da fala ausentes na escrita, utiliza os sinais de Segundo Mattoso Câmara desaparecimento da mímica e das inflexões ou variações do tom de voz, que têm valor expressivo na leitura do texto, deve ser suprido por outros recursos. Desse modo, na escrita, a pontuação pode viabilizar para o leitor a recriação do jogo de pausas e cadências.

De acordo com Mendes (1998), a forma como Guimarães Rosa elaborou sua obra leva-nos a acreditar em sua intenção de promover o resgate da época do livro feito artesanalmente, visto como preciosidade, repleto de ornamentos, que, além de serem marcas autorais dos copistas, funcionavam como signos orientadores para a leitura em voz alta. Muitas vezes o leitor vê-se obrigado a ler o texto em voz alta, pois certas passagens só fazem sentido quando pronunciadas com expressividade.

Vista por esse prisma, podemos afirmar que a obra de Guimarães Rosa valoriza a palavra falada por intermédio do trabalho escrito. O texto impresso seria uma forma de recriação da oralidade; e os sinais de pontuação, índices orientadores da leitura em voz alta e da produção de sentido.

Mendes (1998) vê ainda a possibilidade de se fazer analogia do texto rosiano com uma partitura musical, em que a exploração do extrato fônico se une aos sinais de pontuação,

fazendo a marcação dos compassos, do ritmo, do andamento, das marcas de respiração e de silêncios. Segundo o mesmo teórico, no texto rosiano "há inúmeras palavras que, mais que escritas, são praticamente desenhadas ou com marcações de ornamentos a serem observadas na execução da possível falacanto." (p.59)

Como podemos observar, a obra do escritor mineiro, além de ter o emprego singular da palavra escrita, é rica em recursos expressivos, com uma profusão de marcas visuais especialíssimas, portadoras de significados como os sinais de pontuação e outro símbolos que necessariamente conduzem a um sentido.

Elegemos a teoria semiótica de Peirce como fundamento de nossa pesquisa, pois observamos que as categorias propostas por esse estudioso estão presentes em qualquer tipo de texto, independente do código utilizado em sua construção. A aplicação da tríade *ícone*, *índice* e *símbolo*, é capaz de objetivar as funções e os valores inscritos nos signos que compõem o texto, orientando sua leitura e compreensão.

A doutrina do pensador americano tem por fundamento algo considerado verdadeiro desde que o homem começou a refletir de maneira mais sistemática, buscando explicações para fatos da realidade que o cerca. Ele apenas tornou evidente aquilo com o qual o homem sempre trabalhou, que são os signos e símbolos.

Para nos comunicarmos, lançamos mão de vários elementos no plano da expressão, como sons, imagens, gestos, signos gráficos, ou seja, utilizamos materiais de diversas naturezas, que interagem entre si, tornando o mundo cada vez mais complexo. Todo esse universo é provido de significado, e a teoria da iconicidade de Peirce é adequada para investigar as formas de expressão da linguagem na modalidade escrita e falada, uma vez que sua teoria projeta-se sobre toda a sorte de

formas de representação e expressão, pois, para a semiótica peirceana, tudo aquilo que faz parte da vida do homem apresenta-se como um elemento sígnico provido de significado.

Há três elementos indecomponíveis e universais em todos os fenômenos, de acordo com a doutrina peirciana: primeiridade (a qualidade); secundidade (a relação) e terceiridade (a representação). O estabelecimento dessas três categorias é a grande contribuição da teoria peirciana ao pensamento filosófico. Toda a teoria da iconidade opera por tricotomias ou relações triádicas. Com base nessas categorias, o pensador estabeleceu 10 tricotomias. A segunda tricotomia, que estabelece a relação entre o signo e o objeto, é a que nos auxilia neste trabalho.

O ícone se organiza por analogia, similaridade, como uma foto, um desenho, um quadro. De acordo com Pignatari (1978), o que caracteriza o fenômeno poético é a transformação dos símbolos em ícones, o que faz com que se estabeleçam relações entre formas e conceitos. Esse processo pode ser observado em diversos níveis da língua.

O signo tem o valor de índice quando estabelece relações com o objeto. Não existe relação de semelhança entre eles. No plano não-verbal, são índices pegadas no chão, revelando a presença de alguém ou de algum animal, nuvens escuras no céu, anunciando chuva; no plano verbal, são índices os pronomes possessivos, os pronomes relativos, as instruções de direção.

O símbolo estabelece a relação arbitrária entre a representação e o objeto, de acordo com as convenções, como as palavras, as frases, os livros.

Para Peirce, o pensamento é um elemento eminentemente simbólico; e a linguagem verbal, sua representação simbólica feita por meio de signos convencionais

(signos-simbólicos). A interpretação de um signo provocará a geração de outros signos, que, por sua vez, darão origem a outros e assim sucessivamente. Essa geração de signos pela mente interpretadora (semiose) é ilimitada e, desse modo, o homem constrói seu conhecimento de mundo. Em outras palavras, a partir da relação de representação entre um signo e seu objeto, emerge na mente interpretadora um outro signo. Assim, podemos dizer que o texto verbal é um conjunto de representações e sua estruturação será de acordo com aquilo que representa.

Sabemos que a escrita, embora seja uma modalidade da língua dotada de normas próprias, tem como referência inicial a língua oral. Logo, podemos dizer que a linguagem escrita é uma transcodificação semiótica da língua oral. Com base nesse raciocínio, a língua escrita não seria uma representação da oralidade; mas sim uma tentativa de reprodução dessa modalidade da língua com recursos próprios da escrita. Para que tal fato ocorra, necessitamos de sinais que sugiram, no espaço gráfico, a entonação e o ritmo presentes na oralidade e que também indiquem limites de sentença e de constituintes, inversões dos sintagmas e entonação de enunciados capazes de expressar os estados psíquicos do sujeito da enunciação.

O elemento de que a língua dispõe para fazer a marcação de tais dados no texto será a pontuação. Embora o texto escrito não deixe, de certa forma, de estar relacionado à oralidade, os sinais de pontuação não se limitam apenas a orientar a leitura em voz alta, a exemplo da época da criação da escrita. Atualmente a pontuação parece funcionar mais para a orientação da interpretação. Sendo utilizados pelo autor para indicar a leitura preferencial de seu texto, os sinais de pontuação, unidos às palavras e aos demais componentes textuais, irão compor o mapa que fornecerá ao leitor pistas que o levarão à compreensão do texto.

A recuperação da oralidade pelos sinais de pontuação se processa de maneira aproximada, já que, na constituição do plano da expressão, existem fatores ligados a diferentes sistemas semióticos, como gestos, expressão facial e outros elementos extratextuais. A pontuação irá trazer para o texto escrito aspectos da oralidade, como a indicação de pausas, entonação e ritmo. Ela será o elemento icônico que auxiliará o leitor a recriar os aspectos prosódicos do texto.

A atriz Giulia Gam, que participou das filmagens da adaptação para o cinema de alguns contos de *Primeiras Estórias*, outra obra do escritor, declarou que o estilo de Guimarães Rosa se tornou acessível a partir das leituras em voz alta que Pedro Bial, autor da adaptação, fazia. Segundo ela, a compreensão da obra rosiana deu-se por meio da melodia e da pontuação feitas pelo jornalista (cf. *Jornal do Brasil*, Caderno B, 2/7/1999).

Observa-se em *Tutaméia* uma pontuação absolutamente original; prevalecendo uma verdadeira transgressão. Como declaramos no início do texto, nossa pesquisa concentrou-se no estudo do emprego do ponto-e-vírgula, do travessão e dos dois-pontos.

Os contos de *Tutaméia*, como já observamos, nos remetem às narrativas orais. O narrador, personagem ou observador, dirige-se a um ouvinte/leitor, em geral, como um típico contador de histórias: dramático, com a utilização das mais variadas estratégias retóricas para envolver a platéia com seus "causos" indiscutivelmente originais.

A sintaxe encontrada nos contos é característica do texto falado, com grande número de frases nominais e de orações absolutas. Há também, na obra, períodos formados, em geral, por orações coordenadas assindéticas, coordenadas sindéticas aditivas, adversativas ou orações subordinadas causais, comparativas e temporais. A coesão pode se dar

também por meio dos marcadores conversacionais como *aí*, *vai*, *então*, *daí*, *pois* ou por meio dos sinais de pontuação. A presença desses elementos confirma que as narrativas de *Tutaméia* têm a estrutura visivelmente calcada na oralidade.

Conforme observa Mendes (1998), o autor tem a noção clara da dimensão icônica dos sinais de pontuação, ao construir seu texto como se fosse um bordado, uma tapeçaria, ou mesmo uma partitura, com estabelecimento de armaduras, compassos, marcação de andamentos e imposição de ornamentos, com marcas de respiração e silêncios inusitados.

Veremos, nas próximas linhas, alguns exemplos dos empregos especiais dos sinais de pontuação em *Tutaméia*.

1. OS DOIS-PONTOS

Identificamos diversos valores dos dois pontos, porém, por questões de limitação de espaço, apresentaremos somente duas funções desse sinal de pontuação.

Os dois-pontos podem ter a função de recriar a oralidade, como estas passagens mostram:

Divulgo: que as coisas começam deveras é por detrás... (*Antiperipléia*, p.13)

Revenho a ver: a casa, esta em fama e idéia. (Curtamão, p. 34)

Percebemos que o sinal de pontuação foi empregado de forma desnecessária nesses trechos. Ele estabelece um contraste rítmico entre as orações dos períodos, ao mesmo tempo em que reincorpora o sistema do acento de quantidade do latim, pelo prolongamento da sílaba que precede os doispontos. Estilisticamente, o termo subseqüente aos dois-pontos é realçado, em conseqüência do prolongamento da sílaba anterior ao sinal de pontuação. Podemos dizer que os dois-pontos funcionam como índice de realce do termo que anunciam.

Observamos que a pontuação recria os aspectos prosódicos a partir das impressões visuais, ao mesmo tempo em que promove uma interlocução entre autor e leitor, já que nessas marcas visuais este último encontra as relações entre as partes das orações, bem como recebe a orientação da forma preferencial de leitura.

Neste próximo exemplo vemos o grande poder de concisão de idéias, destacando a iconicidade da comparação:

Sem tempo de terminar? Vindo osso, o caroço, as rijezas amargosas. O dinheiro: água que faltando. Armininho, rapaz, sim. Vi. Sua parte ele ainda fiado me cedendo; firmei clareza; desmanchada nossa sociedade. (*Curtamão*, p. 37)

Nessa passagem, vemos o valor icônico dos doispontos, ao substituírem a conjunção comparativa e levarem o leitor a ter uma idéia precisa da situação. Assim como a água é o elemento básico para a sobrevivência do ser humano, o dinheiro era o elemento imprescindível para que o personagem levasse adiante a empreitada a que se propôs.

Tinha inveja de mim: não via que eu era defeituoso feioso. Tinha ódio, porque só eu podia ver essas inteiras mulheres, que dele gostavam . (*Antiperipléia*, p. 14)

Nessa outra passagem, o autor faz um interessante jogo de alternância entre os elementos dos dois períodos que estão em paralelismo. No primeiro período, a conjunção coordenativa explicativa *porque* está em elipse, sendo substituída pelos dois-pontos; no período seguinte, a conjunção está presente, ficando em elipse o complemento nominal *de mim*.

Vejamos este outro exemplo:

Me disse: tinha bastante dinheiro. (*Curtamão*, p. 34)

Os dois-pontos podem ser pistas orientadoras, porém, nessa passagem, eles agem como pistas desorientadoras, pois o discurso reportado permanece. Neste caso, a pontuação aparece no lugar da conjunção integrante *que*.

Temos ainda mais este excerto, retirado do conto *Tapiiraiauara*:

"E foi que: mal coube em olhos: vulto brunopardo, patas, pelo estreito passadouro." (p.173)

Nesse último exemplo, vemos o emprego extremamente inusitado dos dois-pontos que aparecem seguidamente. Eles poderiam ser substituídos por um duplo travessão, destacando o ponto de vista do narrador, que, por estar isolado, não faria parte da narrativa.

2. O TRAVESSÃO

O travessão, outro sinal de pontuação de grande frequência em *Tutaméia*, é empregado com várias funções.

Vejamos alguns empregos desse sinal de pontuação:

a) Todo o mundo — rio-abaixo, rio-acima — acaba algum dia passando por estes cais. (*Estorinha*, p. 54)

Nesse primeiro exemplo, a iconicidade da pontuação "desenha" para o leitor o curso de um rio. O travessão duplo destaca a oposição entre os advérbios *abaixo* e *acima*. A diagramação do texto tenta reproduzir não só o movimento do rio, mas também suas margens; uma de cada lado, como os travessões.

Observemos o outro exemplo:

"A gente se esquece — e as coisas lembram-se a gente." (*Arroio-das-Antas*, p. 18)

Nesse excerto, o travessão parece realçar o valor adversativo da conjunção *e*. Vemos que o sinal de pontuação funciona como um índice da inversão no plano das idéias: a gente se esquece; as coisas se lembram.

Vejamos mais um emprego do travessão:

Desafioso, chegou. Viu o Iô Wi — jururu roxo — e logo soube. O retrato não pendia da parede, senão que removido em recato. (*Retrato de Cavalo*, p.132)

Aparece, nessa passagem, a introdução do elemento icônico que serve de comparação sem a interferência da conjunção *como* ou outra expressão semelhante (*que nem, feito*). Além de a supressão da conjunção dar realce ao termo entre os travessões, essa ausência permite que a expressão icônica *jururu roxo* se torne mais evidente na mente do ouvinte/leitor.

3-O PONTO-E-VÍRGULA

Temos, nos exemplos selecionados, o ponto-e-vírgula empregado como marca de oralidade, substituto de outro sinal de pontuação ou ainda substituto de uma conjunção.

Vejamos esta passagem:

O que conto, enquanto; ponto. (*Orientação*, p. 174)

Como podemos ver, o ponto-e-vírgula funciona como ícone de uma pausa, que tem o objetivo de ressaltar o termo subseqüente. Esse sinal de pontuação funciona também como

índice orientador de leitura, pois procura levar o leitor a formular hipóteses sobre as intenções do autor.

Este exemplo seguinte mostra outro emprego inusitado do ponto-e-vírgula:

Romão, hem, se botava de nada? Não o deixava ela, enxerente, trabalhar nem lazer; ralhava a brados surdos; afugentou os de sua amizade. (*Reminisção*, p.94)

Nessa passagem, o ponto-e-vírgula tem o valor de travessão, pois vemos que o sinal de pontuação isola a oração *ralhava a brados surdos*. A pontuação, nesse caso, funciona como índice às avessas de uma narrativa ininterrupta, isto é, o narrador aparece em cena, transmite o seu comentário e, a seguir, dá continuidade às próximas cenas, sem intervalo.

4- O EMPREGO COMBINADO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Há passagens em que vemos o emprego combinado desses sinais de pontuação. Estas passagens mostram a grande criatividade do autor na realização de uma combinação especial dos sinais de pontuação.

Vejamos:

a) Ele espia, o moço que se notando bem, muito prisioneiro, convidado ao desengano. Espreita as fora imagens criaturas: menino, valete, rei; pernas, pés, braços balançantes, roupas; um que a nenhum fulanamente por acaso se parece; o que recorda que não se sabe quando onde; o homem com o pacote cor-derosa. Ora — ainda — uma mulher. (*Quadrinho de estória*, p. 138-139)

b) Mas: a casa sem janelas nem portas — era o que eu ambicionava. (*Curtamão*, p. 37)

No primeiro excerto, embora a pontuação esteja de acordo com a norma da língua, é visível a iconicidade, em que os dois-pontos combinados às vírgulas e pontos-e-vírgulas formam um desenho semelhante a compassos musicais. Os dois-pontos são responsáveis pela abertura do período musical; e os pontos-e-vírgulas estabelecem o limite de cada compasso, orientando o leitor a fazer uma pausa mais longa do que as marcadas pela vírgula. Vemos que todo esse trabalho minucioso vem recriar aspectos rítmicos da linguagem falada. A pontuação está ligada ao sentido do texto, pois os termos semanticamente relacionados aparecem no mesmo "compasso".

No segundo exemplo, a conjunção adversativa, considerada um índice de quebra de expectativa, é seguida dos dois-pontos que reforçam o suspense em torno do que vai ser dito. Entretanto, à declaração anunciada pelos dois-pontos se segue outro enunciado mais surpreendente, por isso é evidenciado pelo travessão.

5- CONCLUSÃO

A observação da pontuação em *Tutaméia* vem mostrar não só a originalidade de Guimarães Rosa por promover uma verdadeira subversão de seu emprego como também vem lembrar a importância desse item nos estudos lingüísticos. Os sinais de pontuação têm dupla função na língua: além de funcionarem como guia de entendimento de um texto, são relevantes recursos de expressividade.

Guimarães Rosa propõe e pratica, semioticamente, a multiplicação dos sinais e dos sentidos, a ruptura dos estereótipos da (...) goma arábica da língua quotidiana ou

círculo de giz-de-prender-peru (...) (in Aletria e Hermenêutica) bem como a ruptura de hábitos arraigados e de lugares-comuns repetidos à exaustão. No trânsito entre o imaginário e o simbólico, o autor transgride na direção da renovação da arte e da marcação de um espaço peculiar na literatura nacional.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Manual de Expressão Oral e Escrita*. 16ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COUTINHO, Eduardo (org.). *Guimarães Rosa: Fortuna Crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MENDES, Lauro Belchior. *Imagens visuais em Grande Sertão: Veredas.* In MENDES, L. B. & L.C.V. OLIVEIRA (org.) *A Astúcia das Palavras. Ensaios sobre Guimarães Rosa.* Belo Horizonte: Editora da U.F.M.G., 1998.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Neto. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- PIGNATARI, Décio. *Semiótica & Literatura*. São Paulo: Cultrix, 1987.
- ROSA, João Guimarães. *Tutaméia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967.

ALGUMAS PESQUISAS SOBRE HUMOR E LÍNGUA PORTUGUESA

Claudia Moura da Rocha ⁵ (SMERJ-UERJ) claudiamoura@infolink.com.br

RESUMO: Relato de pesquisas realizadas com programas televisivos de humor que oferecem conteúdos lingüísticos (os quais são os motes do riso) e que podem ser aproveitados didaticamente.

PALAVRAS-CHAVE: Humor- Língua Portuguesa - Ensino

ABSTRACT: Researches about the didactic utilization of linguistic content found in television comedy shows.

Key words: Humour - Portuguese Language - Teaching

INTRODUCÃO.

Ao término do curso de especialização nos é solicitado que escrevamos uma monografia. Em 1996, quando concluí tal curso, me foi proposta a mesma tarefa. Sobre o que escrever, pensei eu? Durante aquele ano, um programa humorístico transmitido aos domingos fazia muito sucesso: *Sai de Baixo*. Alguns amigos meus se reuniam para lembrar o que a personagem Magda, interpretada por Marisa Orth, dizia (melhor dizendo, os despautérios que dizia). Outros preferiam as tiradas de seu marido, Caco Antibes, interpretado por Miguel Falabella. Havia ainda aqueles que se divertiam com as bobagens que Ribamar e Edileuza (empregados do casal, interpretados respectivamente por Tom Cavalcanti e Claudia Gimenez) falavam. Ao participar destas conversas, fui recolhendo material e percebendo semelhanças entre os

⁵ Especialista e Mestre em Língua Portuguesa - UERJ. Texto apresentado na I Jornada de Trabalhos da Especialização, out-2005.

exemplos que eram citados. Foi possível identificar uma certa regularidade: os personagens desconstruíam (deturpavam, alteravam) frases e expressões cristalizadas pelo uso e pelo tempo. Por exemplo, um provérbio como *Quem vê cara*, não vê coração, segundo Magda, transformava-se em Quem vê cara, não vê que horas são. Ou como quando Caco Antibes alterou a frase feita Eu vi com esses olhos que a terra há de comer, e a transformou em Eu vi com esses próprios olhos que a terra de Nova York há de comer com muita maionese e catch up. Ao me dar conta de tal fenômeno, passei a gravar os programas, a assisti-los e a selecionar exemplos que pudessem integrar o corpus da pesquisa. Analisando o material obtido após essa etapa, foi possível perceber que o mote principal empregado pelos redatores do programa era desconstruir, em outras palavras, alterar as frases feitas, provérbios, sintagmas e expressões populares cristalizadas pelo tempo.

A língua é uma entidade viva, em constante movimento. Não está pronta, acabada. A ela sempre podem agregar-se neologismos, gírias e novas tendências. A língua é, por conseguinte, uma estrutura que está sempre se transformando.

No entanto, apesar dessa mobilidade, existe dentro da língua, uma força de estabilização, de automatização. É necessário que, mesmo sujeita a transformações, a língua mantenha um nível de constância, uma estabilidade média, por ser um código, e como tal, ter de ser comum e acessível a todos os falantes. A tendência deste código é a cristalização de alguns modos de dizer, economizando o esforço do falante e reduzindo o risco de falha (ruído) na comunicação, posto que aquilo que é constante e do domínio de todos é de fácil entendimento. E o objetivo principal da linguagem é realizar a comunicação.

Deste modo, vão surgindo os grupos fraseológicos, as locuções — grupos de palavras que mantêm uma unidade

semântica. O trabalho de entender palavra por palavra é desnecessário, já que o grupo abandona os significados particulares dos vocábulos para engendrar um significado global para a expressão. Logo, é mais prático utilizar tais expressões com uma unidade de sentido, pois tornam o texto conciso e eficiente.

Estes grupos de vocábulos valem pela sua totalidade. Dispensa-se a análise dos constituintes destas locuções separadamente. Aliás, quem se detiver nesta tarefa, poderá entender coisas absurdas, como a personagem Magda, ao considerar literalmente expressões do tipo: *vá tomar banho, vá pentear macaco, estar com a macaca, vá lamber sabão*.

Há entre os vocábulos uma relativa aderência, uma ligação. Também é possível constatar que existe melhor encaixe entre determinados vocábulos que entre outros. Em outras palavras, os vocábulos se adequam melhor a uns que a outros, devido à presença ou ausência de traços semânticos (componentes semânticos) (cf. Marques, 1990: 102).

O falante, mesmo que inconscientemente, está sempre fazendo suas escolhas vocabulares com base nessa compatibilidade/incompatibilidade dos traços semânticos.

Apesar da força da automatização, da fossilização das formas da língua, esta é viva e está sempre nesse contínuo movimento de automatização/desautomatização, cristalização/descristalização.

Daí resulta a renovação e o surgimento de novas opções lingüísticas.

Nessa busca, pode-se apelar para o procedimento contrário ao da fossilização: a desconstrução, a desautomatização tão sonhada pelo Formalismo Russo.

O trabalho realizado em Sai de Baixo vai na contramão da cristalização. Os redatores do seriado recorrem justamente à desestabilização, à desconstrução do que foi consolidado pelo uso. Retomam diversos grupos fraseológicos (em seus diversos níveis de coesão interna) e os desconstroem, substituindo termos, inserindo elementos novos, ou mesmo, tomando os sentidos literais destas expressões, desprezando a unidade semântica.

A substituição de termos ou a inclusão de elementos novos nas estruturas originais geram construções inesperadas e engraçadas. O telespectador (falante/ouvinte), consciente ou inconscientemente, percebe estas alterações nos conglomerados de palavras utilizados.

Muitas destas construções lingüísticas resultam de seleções impróprias e combinações, <u>a priori</u>, incomuns.

Determinadas associações entre vocábulos não seriam possíveis devido às restrições combinatórias, <u>a priori</u>, entre estes elementos. Estas restrições eliminam as leituras que não fazem um sentido lógico. Ao falante não seria possível atribuir um significado, uma interpretação a tais estruturas. Elas são consideradas anômalas.

E, na maior parte das situações apresentadas no programa, a graça da piada decorria da ruptura dessa leitura coerente (original) e da proposta de uma nova leitura (a modificada). Esta segunda leitura, inesperada, imprevisível se distanciava e muito da original, mas configurava a constante confusão mental em que a personagem Magda vive.

Mas, nem sempre a impossibilidade de se atribuir uma leitura a estas estruturas pode ou deve ser considerada um grave defeito. Em muitos casos, a falta de sentido faz parte da mensagem que o emissor quer transmitir. É o artifício

encontrado para configurar melhor a situação que quer exemplificar.

Em *Sai de Baixo*, os autores do programa querem criar para Magda, a Ofélia pós-moderna, e, às vezes para outros personagens, uma atmosfera de insensatez ou ignorância, e nada melhor que abusar de estruturas sem lógica, sem sentido.

Ao explorarem essa incompatibilidade dos vocábulos, produzindo sentenças não passíveis de interpretação, como por exemplo, atitude gástrica, com as mães abanando, os ovos da cara, garagem mediterrânea, árvore ginecológica, mulher adulterada, etc., propiciam ao telespectador, além de um universo de ignorância e absurdo para envolver suas personagens, uma quebra do automatismo lingüístico, pois o mesmo espectador, tão acostumado ao previsível, ao óbvio, terá que se readaptar ao novo, ao reciclado apresentado pelos personagens do seriado.

Os recursos empregados para gerar estas construções anômalas foram a substituição calcada na semelhança fônica, na hipercorreção, no cruzamento sintático, nos cognatos, na associação semântica, na mudança de sentido, na criação lexical e na tão explorada seleção imprópria, entre outros recursos, como podemos ver a seguir:

- "... mas é nos menores *fracassos* que se encontram os melhores perfumes." (*semelhança fônica*)
- "...nota-se que você tem uma educação esmeralda." (hipercorreção)
- "Quem com ferro fere, tanto bate até que fura." (cruzamento sintático)
- "Caquinho, você é *cleptonanico*, você roubou a minha mãe..." (*criação lexical neologismo*)

Outro ponto muito aproveitado nos textos de *Sai de Baixo* foi a quebra do cristalizado, do consolidado (provérbios, clichês, citações, grupos fraseológicos, entre outros), de estruturas fixadas pelo uso rotineiro. As mesmas eram reaproveitadas, desconstruídas, alteradas, surgindo então, novos provérbios, novos clichês, novas citações, novos sintagmas, que em muito se distanciam dos originais:

"Quem confere conta, com conta será ferido." (provérbio)

"— Isso: lava as mãos como fez Herodes. — diz Magda, em tom de reprovação." (citação)

"E não me diga que você vai ver o sol nascer redondo?" (clichê)

"Não vai saindo não, não vai *tirando o porco fora*, não, Caco Antibes!" (*expressão popular*)

Pode-se concluir que os alicerces do trabalho implementado em Sai de Baixo estão nessa tensão constante entre a automatização e a desautomatização da linguagem, uma vez que seus redatores se apropriavam de estruturas fossilizadas em diferentes níveis de coesão — provérbios, clichês, citações, expressões populares, grupos fraseológicos, sintagmas — portanto, pertencentes ao domínio automatização da linguagem para, mais tarde, criarem novas estruturas, que geraram o estranhamento, a desautomatização, pelo despropósito ou pelas incoerências que passaram a transmitir. É esse estranhamento, esse choque, que sugere o cômico, provocando boas risadas dos telespectadores, que, para tanto, necessitam de um bom repertório lingüístico e um rico domínio de expressões fossilizadas para compreender as alterações propostas e as significações resultantes.

Em 2003, ao ingressar no curso de mestrado, continuei a coletar material relacionado ao humor para uma possível

pesquisa, continuando na mesma linha de análise iniciada na especialização. No entanto, para a minha insatisfação, não encontrei o mesmo material (presente em *Sai de Baixo*) nos programas ora assistidos. Enquanto em *Sai de Baixo*, a principal estratégia para provocar o riso era desconstrução da linguagem, o mesmo não ocorria com os programas que foram selecionados para a pesquisa. No entanto, assistindo a programas como *Zorra Total, Casseta e Planeta Urgente!*, *A Praça É Nossa, Meu Cunhado*, *Sob Nova Direção e A Diarista*, foi possível identificar uma recorrência: o emprego de mecanismos lingüísticos para provocar o riso. A língua não era apenas o veículo do riso, passando a ser a sua causa.

Ora os recursos encontrados nestes esquetes eram de natureza morfológica, ora sintática; por vezes, era um fato fonológico ou um fato semântico que gerava o riso. Foram identificados outros recursos no texto do programa humorístico: o emprego da variação lingüística, das figuras de linguagem, das funções da linguagem, recursos icônicos, ortográficos, dentre outros.

Vejamos, neste exemplo, como isto ocorre: no esquete transcrito a seguir, o trocadilho é calcado na questão do gênero gramatical (*carga*, palavra feminina, integrante do título original da minissérie, e que remete às mercadorias transportadas por caminhões, e *cargo*, palavra masculina, usada em referência ao posto ocupado pelo presidente).

Lula está dirigindo o caminhão e cantando: "Eu conheço cada passo desse chão/ desde o tempo que eu era da oposição" (Paródia do tema de abertura de *Carga Pesada*). O caminhão pára bruscamente.

Lula: Que que aconteceu? Será que esse caminhão pifou? (desce e vai ver o que aconteceu) (...) Ih, esse negócio tá pior do que eu

pensava. (dirige-se para os que estão na caçamba do caminhão) Aí, cambada, vamo ter que descer todo mundo pra ajudar a empurrar o caminhão.

Radicaliza Helena (paródia da senadora Heloísa Helena): Eu falei, eu falei que tinha que manter à esquerda, não tinha nada que desviar à direita. Agora a gente tá aqui, quebrado, esperando o reboque do FMI.

Palloci: Isso tá com cara de problema no câmbio. Pifou, ferrou. Vou ter que calibrar os juros.

Zé Dirceu: Ih, carma, pessoal, carma que o Brasil é nosso.

Radicaliza Helena: O Brasil é nosso coisa nenhuma. O Brasil é das multinacionais, é dos entreguistas! O Brasil é dos imperialistas!

Todos começam a gritar.

Lula: Já vi que eu vou ter que empurrar esse negócio sozinho. (Vai empurrar o caminhão)

Off: Vem aí "Cargo Pesado", o seriado que levou um tempão para estrear, mas até agora não estreou. (CP, 13/05/2003)

Muitas vezes, o mote para a piada é o emprego de palavras que terão significados diferentes de acordo com a classe gramatical escolhida. Vejamos:

Parece que foi hoje

Off e na tela: "Em 1993, Casseta e Planeta Urgente! apresentou uma reportagem sobre a violência no Rio de Janeiro, que reapresentaremos agora só para relembrar aqueles nostálgicos tempos, que não param de voltar todos os dias.

O traficante carioca obedece a um código de honra: "Ou *mato* ou *morro*." Ou seja, ou ele se esconde no *mato* ou ele se esconde no *morro*. (CP, 13/05/2003)

Quando o repórter fala do código de honra dos traficantes ("Ou mato ou morro"), é fácil interpretá-lo como um manifesto de coragem, tomando-se os vocábulos *mato* e *morro* como verbos. No entanto, o desfecho da explicação dada pelo repórter logo dissipa esta impressão, informando que os homônimos *mato* ou *morro* seriam os lugares onde tais bandidos se refugiariam, portanto, estes vocábulos seriam substantivos.

Após identificar tal fenômeno, ocorreu-me a idéia de aproveitar o programa humorístico pedagogicamente. Diante de tantas dificuldades (desinteresse dos alunos, conteúdos estanques e descontextualizados), o professor de português poderia contar com um material alegre, agradável, que despertaria o interesse dos alunos pela língua portuguesa, pois ali, nos programas humorísticos, estavam contextualizados os conhecimentos que são veiculados nas aulas de língua materna. É o que podemos comprovar com o próximo exemplo.

O uso da regência também pode motivar o cômico. Neste esquete é a diferença entre o uso das preposições que muda todo o sentido do que é dito. Deste modo, Azambuja tenta justificar para o delegado porque estava perseguindo a mulher, que fora à delegacia registrar uma queixa contra ele:

Mulher: Ele está me seguindo desde cedo na praia. Olha, eu estava saindo de biquíni...

Azambuja: Não, não, ela errou. Ela errou. O que é normal. A preposição *de* não está bem empregada. Ela não estava *saindo de* biquíni. Ela estava *saindo do* biquíni. Então eu olhei com olhos de quem gosta de admirar o belo.

O delegado concorda com ele, mas depois Salsicha entra e confessa que ele estava perseguindo a moça há duas semanas.

Delegado: Detetive Décio, desce o ferro nesse malandro!

Detetive: Deixa comigo, dá licença, deixa comigo.

Azambuja: Eu por mim me defendo, o que estraga é o meu <u>staff</u>. (ZT, 12/06/2004)

Azambuja, um malandro carioca, soube como ninguém tirar proveito da língua para se defender. Conseguiu distinguir que *sair de biquíni* (sair vestindo um biquíni) não é a mesma coisa que *sair do biquíni* (devido ao minúsculo traje de banho, muitas partes do corpo da mulher estariam saindo do mesmo, aparecendo) justificando, portanto, seu comportamento.

O esquete de Azambuja é muito propício para o professor e seus alunos discutirem a necessidade de o falante dominar o seu próprio idioma. Azambuja é um malandro, que não deve ter freqüentado por muitos anos a escola formal, mas como falante do português soube distinguir duas formas da língua, aparentemente similares, para assim se inocentar da acusação. É um exemplo prático do que os professores vivem repetindo para os alunos: a relevância do domínio do idioma, que proporciona, conseqüentemente, o domínio da situação.

Foram o desejo e a necessidade de oferecer alternativas ao professor de língua portuguesa do ensino fundamental e médio que me impulsionaram a procurar um material alternativo, que não possuísse o ranço de ser inventado para exemplificar as aulas, que fosse produzido para ser aproveitado em uma situação real (o programa de TV é um fato); que permitisse explorar os recursos gramaticais, lingüísticos de nosso idioma; que proporcionasse ao aluno perceber que os conteúdos que ele aprende na escola têm uma aplicação na

"vida real", têm uma função que ultrapassa as aulas de gramática; que conduzisse o aluno a vislumbrar o emprego criativo que ele também pode fazer de sua língua.

Foi com este intento que o texto dos programas humorísticos televisivos foi escolhido como *corpus* desta pesquisa. Estes programas nos permitem empregar um tipo de texto que não é "fabricado" para a aula de português, portanto tem uma aplicação real (ser encenado pelos comediantes), além de se aproximarem da linguagem coloquial falada pelos alunos. O texto de humor se mostrou repleto de mecanismos clingüísticos; estes eram os motes para a produção do riso. Em conseqüência disso, o aluno poderia perceber que o que ele aprendia também poderia ultrapassar as fronteiras da sala de aula, indo parar, por exemplo, no texto humorístico. O aluno também seria capaz de compreender que uma língua não se presta apenas a objetivos comunicativos; ela pode ser empregada esteticamente, fazendo-se um processo de criação artística.

É relevante não esquecer mais uma razão que orientou a escolha pelo programa humorístico. Em primeiro lugar, este gênero de programa é veiculado por meio de comunicação de massa de amplo alcance, que está presente em quase todas as localidades de nosso país. Além disso, "a televisão está dentro da escola, através do telespectador que a freqüenta" (Penteado, 2000: 7). E o professor não deve ignorar esta situação.

O passo seguinte foi pesquisar a história do pensamento sobre o riso (Alberti, 1999). Nesta tarefa foi possível constatar que o riso já era estudado na Antigüidade por filósofos como Platão e Aristóteles. O riso, segundo quase todos os estudiosos, era uma característica essencialmente humana e um fator de diferenciação (os animais não riem, portanto, seríamos superiores a eles; Deus não ri, logo, seríamos inferiores a Ele). Alguns acreditavam que o riso poderia ser um castigo para os

maus, uma condenação (uso ético do riso). O riso, porém, foi condenado por Platão, na Antigüidade, e pela Igreja, na Idade Média (visão denegridora do riso, que predominou em várias vertentes). Poderia ser uma forma de dominar o medo (na Idade Média), servir como descanso, repouso entre duas tarefas ou promover a cura de doenças (visão positiva do riso, e muito aceita nos dias atuais, vide Doutores da Alegria e livros de auto-ajuda que pregam o riso como instrumento para superar as dificuldades). O riso ainda foi empregado como recurso retórico. Também foi muito associado ao pensamento não-sério (não se deveria exprimir através da linguagem cômica assuntos relevantes), o que o relegou a uma posição inferior; diametralmente opostos a esta vertente, os estudiosos do séc. XX tomaram o riso como uma forma de revelar o indizível, de pensar o impensável (rindo, falava-se de coisas que não se poderia abordar seriamente, que a razão séria não permitiria alcançar). O riso também foi considerado uma forma de concepção do mundo, da história, dos homens. E ainda havia aqueles que faziam uma distinção entre o bom e o mau riso. Foi considerado, por Freud, uma forma de recuperar o prazer perdido com a autocensura.

É imprescindível lembrar que ao revisitar estas teorias foi possível constatar a existência do humor verbal desde Aristóteles (na maioria das vezes chamado de *cômico de palavras*), e que é o cerne desta pesquisa. Os estudiosos do riso já citavam o emprego abusivo das figuras de linguagens, os jogos de palavras, o uso de nomes próprios, a troca de letras e de palavras, o emprego de fatos semânticos (homonímia, paronímia, sinonímia, antítese, polissemia), o duplo sentido, os erros de gramática, a repetição de palavras, a seleção vocabular, dentre outros mecanismos lingüísticos que podem ser encontrados no *corpus* desta pesquisa.

Numa etapa posterior, procurou-se pesquisar teorias educacionais sobre o riso para avalizarem esta pesquisa. Não

foram encontrados subsídios sobre o tema na área pedagógica. No entanto, a alegria (tema correlato ao riso) era citada por Paulo Freire, Georges Snyders, Rousseau e Rabelais. Talvez a falta de estudos e pesquisas sobre o riso na área pedagógica se justifique pelo preconceito contra o cômico que sempre existiu.

Após esse período de pesquisa, o próximo passo era analisar o *corpus* coletado. Foi possível constatar que os recursos lingüísticos que são apontados desde a Antigüidade como motes para a construção dos chistes e piadas continuam a ser explorados pelos comediantes.

Nesta pesquisa, houve a constatação da presença de vários mecanismos de ordem lingüística nos esquetes de humor. Optou-se por agrupá-los em áreas (Morfologia, Sintaxe, Fonologia etc.) a fim de facilitar a análise do *corpus*. Foi possível encontrar fatos de natureza morfológica, sintática, fônica, ortográfica, dialectológica, semântica e semiótica. Foi encontrado também o emprego da linguagem figurada (figuras de linguagem) e das funções da linguagem. Além disso, pôdese verificar o uso expressivo das paródias, como forma de retratar a realidade.

É fundamental lembrar que a decisão de separar os exemplos por áreas foi apenas para facilitar a análise. Como em um mesmo esquete, mais de um mecanismo lingüístico era acionado, como as áreas se interpenetravam (podemos perceber isso pelo fato de um mesmo exemplo ser citado em seções diferentes), não se pode prescrever tal dissociação no tratamento didático do *corpus*. Ao utilizar tais materiais, cabe ao professor demonstrar como um único esquete possui variados conteúdos lingüísticos sendo explorados e salientar a interligação entre eles.

Outro aspecto que é relevante destacar é a predominância do emprego de fatos semânticos na produção humorística. A pesquisa não se preocupou em quantificar os

exemplos encontrados, para saber a freqüência com que ocorriam, porém foi impossível não perceber a abundância de esquetes que se utilizavam de mecanismos semânticos. Dentre eles, a polissemia, sem sombra de dúvida, é a que mais se destaca por ser o material mais propício ao jogo do duplo sentido ou ao trocadilho.

Outro recurso muito explorado foi a neologia, principalmente pelo programa Casseta e Planeta, o que alçaria o neologismo ao papel de um dos recursos lingüísticos característicos deste programa. Os redatores deste programa inventam não apenas substantivos próprios (Luísque Caipirinhácio Lula da Silva, Luís Viajandácio Lula da Silva, Luís Sovinácio Zura da Silva, Viajando Henrique Cardoso), como substantivos comuns (pindaibização, catuaboduto, celulitologia).

Os redatores e humoristas (muitos destes se ocupam em escrever esquetes também), por vezes, empregam os mesmos mecanismos lingüísticos para escrever os esquetes de alguns personagens. Por exemplo, o esquete dos seguranças (do programa Zorra Total) se calca, basicamente, na crítica aos pleonasmos viciosos que os condôminos empregam; a gênia (Zorra Total) interpreta literalmente o pedido (geralmente expresso em linguagem figurada) dos que encontram sua garrafa, atendendo seus pedidos de forma atrapalhada; a atendente de telemarketing (ZT) não se importava com os consumidores que atendia, mas não deixava de empregar a função fática para manter o canal de comunicação aberto; o personagem de Francisco Milani (ZT) que, ao ouvir uma pessoa empregar eufemismos para explicar uma situação, dá sua explicação sem rodeios, "no popular", como diz; os redatores de Casseta e Planeta recorrem constantemente à prática da paródia, para fazerem releituras novelas, músicas, de programas.

Estes fatos permitem a conclusão de que os redatores e comediantes possuem um grande conhecimento sobre a língua portuguesa. Esse amplo saber lingüístico é que lhes permite produzir as piadas e chistes que são apresentados nos programas humorísticos e tirar proveito até dos temíveis "erros". É relevante demonstrar aos alunos que estes profissionais, mesmo não tendo formação em língua portuguesa, estão aptos, português, empregar falantes do a artisticamente, criativamente os recursos de que a língua dispõe. E que os alunos, assim como os redatores, também o podem fazer.

Os mecanismos lingüísticos anteriormente citados orientam a leitura, como pistas ou marcas que devemos seguir para alcançar o significado. O emprego estratégico dos recursos lingüísticos em prol do texto de humor foi uma por parte dos redatores. Era necessário constante aproveitamento das informações gramaticais para descobrir as intenções expressivo-comunicativas do texto de humor (iconicidade lingüístico-textual). O telespectador precisava ler os ícones lingüístico-gramaticais e léxicos oferecidos por esse tipo de texto para captar-lhes os sentidos, ou a falta deles (baixa iconicidade). A pesquisa foi conduzida de modo a considerar que as marcas lingüísticas presentes nos textos de humor eram ícones, pistas que conduziriam a leitura, por isso destacar. neste procurou-se estudo. quais os lingüísticos presentes na superfície textual e que eram explorados pelos redatores.

Antes de finalizarmos, é importante salientar que muito recorrente foi o que chamamos de *riso metalingüístico*, um riso que se volta para a própria língua, que precisa dos conhecimentos lingüísticos para ser entendido. Quando o telespectador ri do professor Pasqualula (*Casseta*

e Planeta Urgente!), ri do que ele ensina; pode fazer isso porque tem noção de que o que ele está ensinando está em desacordo com a gramática, é absurdo por vezes. É o seu conhecimento acerca da língua que lhe permite ter tal atitude. Esse esquete produz um riso metalingüístico porque são acionados conhecimentos sobre o próprio idioma tanto para formulá-lo como para interpretá-lo.

Deve-se lembrar que o *corpus* de nossa pesquisa pode ser incorporado ao trabalho didático porque, entre outros fatores, oferece vasto e rico material sobre a utilização prazerosa da língua portuguesa. Demonstrar que se pode aprender mais sobre a língua portuguesa (e com prazer) era um dos principais objetivos desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **ALBERTI, Verena.** *O riso e o risível:* na história do pensamento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/FGV, 1999.
- MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1990.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Televisão e escola:* conflito ou cooperação? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

O PROJETO PESSOAL ACADÊMICO NA ESPECIALIZAÇÃO E NO MESTRADO.

Luiz Karol UERJ <u>lzkarol@yahoo.com.br</u>

RESUMO:

Na conclusão dos cursos de nível universitário, o maior empecilho é muitas vezes a finalização mediante trabalho em forma de monografia, dissertação ou tese. Supomos que essa dificuldade, como na maioria dos casos por nós presenciados, deve-se a um distanciamento entre o produto final desejado e a trajetória acadêmica pessoal do discente.

PALAVRAS-CHAVE:

Metodologia do aprendizado; elaboração de teses e dissertações.

ABSTRACT:

The biggest difficulty in the conclusion of academic level courses, as we often have seen, is to elaborate the definitive monograph, dissertation or thesis. We assume that it is due to discordance between the craved purpose and the scholar's personal trajectory.

KEY WORDS:

Learning methodology. Theses and dissertations elaboration.

Introducão

Quando chegamos ao mestrado, deparamo-nos com uma situação problemática: a elaboração do projeto de dissertação, cuja apresentação, à época, coincidia com o término do primeiro semestre letivo. Chamou-nos a atenção o problema (a situação), pelo fato de constatarmos que alguns mestrandos, após terem apresentado um documento "proforma", não tinham idéia de como desenvolver o proposto nesse documento. Percebemos então que havia uma dissociação entre a vida acadêmica pregressa do mestrando e a nova realidade discente: ou não havia uma trajetória de

trabalho construída anteriormente na graduação ou na especialização; ou o aluno fazia-se novamente <u>tabula rasa</u>, tendo até mesmo de reescrever, refazer ou reencenar todo o percurso anterior. Tal situação causou-nos a surpresa e apreensão. Mais tarde, quando lecionamos na especialização, deparamos com o mesmo problema, que pode se resumido de outra forma: alunos recém-graduados que, tendo sido aprovados na prova de ingresso na especialização, não têm idéia do que seja essa nova etapa da vida acadêmica.

O problema tem raízes distintas, que se combinam de forma complexa: desde as idiossincrasias do aluno, passando pelos problemas das instituições de ensino, até chegar às particularidades do sistema educacional. Entretanto. restringiremos nossa perspectiva ao aluno e a seu processo de formação acadêmica, visto que, quanto mais nos afastamos destes, mais complexa e inviável se torna uma solução individual. A eleição desse foco nos obriga a adotar uma perspectiva de trabalho neo-weberiana, tendo em vista que esta, de um lado, muito bem se adapta à descrição de processos interativos, cujos focos sejam o indivíduo, diante da instituição; e, de outro, bem tipifica as situações paradigmáticas, que poderão servir de substrato para estratégias de solução de situações-problema.

PEQUENA SOCIOLOGIA DO ALUNO

Existem duas situações, uma delas problemática, que descreveremos tomando por base duas situações hipotéticas denominadas Aluno A e Aluno B, dos quais descreveremos os perfis e atuações, também hipotéticas, sempre baseando-nos em nosso conhecimento pragmático do universo restrito entre a graduação e mestrado.

O Aluno A tem como características principais tanto a reatividade aos processos acadêmicos, quanto a falta de

reflexão sobre eles: esta decorrente daquela. A trajetória desse aluno na graduação se caracteriza pelo estudo pontual das matérias com a finalidade de aprovação, enriquecimento pessoal, quer pela falta de aprofundamento nos conteúdos das disciplinas, quer pela falta de percepção dos liames e pontes entre as múltiplas disciplinas do curso: cada uma é encarada como estanque às demais. Os trabalhos visam apenas a atender às expectativas mínimas dos professores, sem a devida problematização dos conteúdos. É o que alguns chamaram peiorativamente educadores de bancária": o aluno armazena conteúdos e, nos momentos em que é solicitado, os devolve tal qual os recebeu sem acréscimos, tal como depósitos e saques em intituições bancárias. Queremos frisar, entretanto, que cabe ao corpo discente apenas uma pequena parte da responsabilidade, visto que, na prática, existe um direcionamento para esse tipo de ensino, tanto do aparato político-ideológico institucional, quanto de parcela do corpo docente, visando a atender as necessidades de mensuração e controle do aprendizado, quiçá da sociedade.

Cada etapa vencida pelo Aluno A é, em si, um fim que será relegado ao esquecimento, sem o aprimoramento ou devida internalização de ferramentas a de conhecimento. Uma das características factuais desse tipo de aluno são os trabalhos que, uma vez acabados, nunca mais são avaliação retomados, para crítica, de crescimento reelaboração: não há problemas em um trabalho terminado. Essa postura se coaduna com o tipo de ensino acima descrito, sendo anti-científica no mesmo grau, pois não segue o desenvolvimento geral da ciência: levantamento de problemas, superação, refutação, sendo que esse terceiro passo coincide com o levantamento de um novo problema.

Quanto ao Aluno B, pode-se dizer que é aquele que, desde o início da carreira universitária, assume as angústias motoras do pensamento científico, problematizando as realidades que lhe são apresentadas; correlaciona os conteúdos curriculares, aperfeiçoando seu próprio desempenho acadêmico; retoma, mesmo que mentalmente, os problemas suscitados em seus trabalhos, mas não resolvidos; e cada trabalho apresentado é uma etapa de crescimento interior que desembocará numa etapa subseqüente mais rica.

O Aluno A, terminada a graduação, ingressa no mercado de trabalho e lá, contrafeito, descobre que o único caminho para manter o emprego é voltar aos estudos em uma pós-graduação. O Aluno B, desde o início da graduação, movido por uma angústia científica, tem como meta, mesmo que ainda difusa, satisfazer a uma ambição de conhecimento e realização. Ele já tem um projeto que se desenvolverá por toda sua vida acadêmica e que praticamente se confunde com sua trajetória individual; aquele tem de fazê-lo no momento que é premido pelas circunstâncias. Um se caracteriza pela atividade; outro, pela reatividade.

O PROJETO

O projeto acadêmico seja de monografia, dissertação ou tese, é um texto muito específico, com formato próprio, cuja estrutura e modelos, com pequenas variações podem ser encontrados tanto em algumas publicações específicas como profusamente na Internet. E o problema que se apresenta é: por que, apesar dessa profusão de facilitadores, muitos alunos têm como calcanhar-de-aquiles a confecção e defesa de um projeto de pós-graduação?

Passando uma rápida vista d'olhos em nossa experiência docente e discente, categorizando os alunos, segundo seus desempenhos, chegamos à conclusão de que somente os projetos que refletem uma trajetória de vida acadêmica anterior têm a quase total possibilidade de

aprovação, pois as etapas do projeto, em certos momentos, se confundem com parte de nossa própria vida, porque são uma projeção de nosso futuro e, por outro lado, essas etapas são os meios em que estão embutidos os fins almejados. Uma visão imediatista não pode perceber tal amplitude de pensamento.

Como exemplo, analisaremos três casos. No primeiro, um determinado aluno deparou-se, ainda no primeiro período, com as mudanças fonéticas e seus nomes complicados. A angústia científica de se deparar com matéria fluida, não tão sólida, a seu ver, quanto a sintaxe e morfologia, o levou a problematizar o assunto e buscar paulatinamente respostas às questões que se lhe plantavam na mente. Desse primeiro momento, com orientação adequada, muito mais tarde surgiu finalmente uma dissertação de mestrado. No segundo, um outro aluno encantou-se com a disposição e seleção das palavras, num dos romances de Eça de Queiroz. O pequeno trabalho de graduação evoluiu posteriormente para duas monografias de final de curso: graduação e pós-graduação. Disse-nos esse aluno que a sua motivação fora uma combinação de admiração pela obra e sua própria dificuldade de conformar a obra às análises já existentes sobre ela. No terceiro, uma aluna de literatura, não satisfeita com o próprio desempenho nas questões técnicas durante a formação, debruçou-se, na pósgraduação, sobre seu autor preferido, Vieira, e, ao mesmo tempo que alcançava um domínio técnico, recuperando conteúdos mal assimilados anteriormente, projetou-se para frente no mestrado e doutorado.

Todos esses testemunhos apresentam, de um lado, paixão pelo que se faz; de outro, problematizarão de situações e conseqüente inconformismo com soluções já apresentadas. Em todos esses caminhos houve desvios momentâneos, passageiros, mas que rapidamente foram corrigidos e nos trouxeram, mais enriquecidos, de volta à trajetória original.

Para concluir, enfatizamos nossa tese de que o projeto acadêmico deve ser não só o início de um novo estágio, mas também o coroamento de um esforço anterior, meditado, tão inserido em nossa experiência de vida, que dela não podemos separá-lo.

O ESTILO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS: ESSA DIFÍCIL ACEITAÇÃO.

Claudio Artur O. Rei UNESA arturrei@uol.com.br

Introdução

O presente estudo não tem por pretensão dar uma resposta ou uma fórmula ou uma receita de como deve um professor agir na hora de corrigir os textos produzidos por seus alunos, mas sim salientar que muitas correções feitas, na verdade, não representam erros, apenas uma maneira particular de expressar as idéias. Nesse sentido, enfocaremos o estilo de escrita nas produções textuais dos alunos nos ensinos fundamental e médio.

Seguindo a definição de Buffon — le style c'es l'homme même —, veremos que o estilo de um aluno é único, suscitando, inclusive, divergências, por parte dos professores, por não reconhecerem esse processo numa "simples redação". Por isso, vamos nortear nosso estudo com perguntas básicas: O que, de fato, vem a ser estilo? Ao analisarmos uma produção textual podemos dissociar o lado psíquico do aluno? Tem o aluno direito de lançar mão de uma linguagem figurada ou criativa numa redação? Quando a linguagem é "crime" e quando é uma "virtude" num texto produzido por um aluno? Baseados nessas perguntas e em outras que aparecerão no decorrer da análise é que traçaremos os caminhos estilísticos e psíquicos usados na elaboração de uma redação.

A Retórica, velha ciência da persuasão definida como uma *arte do discurso eficaz* (<u>ars bene discendi</u>), embora tenha sido suprimida como disciplina do currículo escolar, jamais cessou de reaparecer. Às vezes, fragmentada e camuflada, recebeu denominações diversas ao sabor da moda: Teoria da

Composição, Arte Oratória, Teoria das Figuras, Estética, Poética, Estilística... E é exatamente com essa denominação **Estilística** que nosso trabalho será enfocado.

Entretanto, sabemos que a Estilística sempre fora vista como a "irmã pobre" dentre os ramos da lingüística, tendo, nesta mesma, havido uma tendência que se recusava a inserir nos seus limites o problema da expressividade individual ou mesmo coletiva.

Nossa proposta em desenvolver um trabalho em Estilística se dá pelo fato de ser ela uma ciência bastante abrangente o que nos permite utilizar como *corpus* até mesmo redações produzidas por alunos de diferentes idades, níveis sociais e disposições geográficas, e desmembrá-las em uma análise que passa pelos níveis literários, lingüísticos e psíquicos, visto que a Estilística não é um estudo centrado em si mesmo, permitindo-nos "passear" por outros ramos de outros estudos.

O corpus será composto de redações que tiveram notas baixas por terem sido escritas numa linguagem figurada, ou seja, fugiram aos padrões normativos pré-estabelecidos. O toque de originalidade dessas produções textuais demonstrou sensibilidade, criatividade, humor, aspectos culturais etc., entretanto, foram apenadas, com muita severidade, por não estarem dentro das normas determinadas pelos professores.

Gostaríamos de deixar claro que não estamos criticando os colegas professores, apenas levantando uma possibilidade de leitura e correção de redações levando-se em conta o estilo individual do aluno. Tentaremos mostrar, no entanto, como critérios subjetivos puderam interferir na avaliação, desprezando o "valor literário" da redação em prol da melhor forma gramatical no ato de redigir ou produzir um texto.

II) DESENVOLVIMENTO

Toda mente humana opera literariamente, sem sabê-lo. (REYES, Alfonso. <u>In</u>: El deslinde.)

É de conhecimento de todos o significado de pertinência que a Lingüística dá para o estudo da significação. À Lingüística não interessam os modos como se processam a enunciação (pausada, irritada, cochichada, etc.) possivelmente porque, ao se apoiar no significado, não dê relevância aos múltiplos efeitos que essas modalidades produzem, uma vez que não são pertinentes ao sistema. Mas o são nos atos discursivos. E são exatamente aqueles elementos individualizam o discurso. Assim, seguindo essa esteira de raciocínio, pode-se migrar do macro para o micro, isto é, sair do estilo coletivo para um estilo individual; pois, ao compor um texto, o aluno mostrará um insubordinável lastro de individualidade — informação, cultura, sensibilidade, idade, experiência vital —, mesmo que essa produção seja oriunda da leitura de um outro texto. É nesse momento em que vemos como a Estilística se funda no ato de que, a despeito do convencionalismo, a linguagem humana é um instrumento de intercomunicação, a gramática normativa norteia a língua e não há palavras ou construções que, usadas por diferentes indivíduos, sejam exatamente iguais ou alcancem o mesmo conteúdo: conceptual, emotivo, intencional e estético. Por isso, o conceito de fato estilístico é ao mesmo tempo lingüístico, psicológico e social, além de estético, porque seu objetivo geral é tornar o texto compreensível; e o particular, criar beleza por meio da palavra.

A Estilística é uma disciplina lingüística que se fundamenta nos fatores de expressividade e afetividade; e seu papel é depreender todos os processos lingüísticos que permitem a atuação da manifestação psíquica e do apelo dentro da língua intelectiva. (Mattoso, 1975: 137), e baseado

nessa assertiva, ousamos dizer que a Estilística é uma espécie de "psicologia lingüística", destarte, a moderna noção de estilo, envolvendo a compreensão do autor e da obra, deixou de ser formal, retórica ou gramatical, para ser psicológica. Assim, a Estilística ocupa-se, primordialmente, da função afetiva da linguagem.

Outrossim, o estilo é visto como um processo que exige conhecimento, gosto, requinte, senso de proporção e adequação, musicalidade, ritmo, novidade, poder de surpresa e constante reinvenção. Cremos pertencer a Sílvio Elia uma das melhores caracterizações de estilo, quando diz: Estilo significa o máximo de efeito expressivo que se consegue obter dentro das possibilidades da língua. (Apud: Chaves de Melo, 1976: 24).

Pode-se definir a estilística como a parte do estudo da linguagem que se opõe à gramática, a qual trata da língua representativa (Mattoso: 1975: 137). Assim, começamos por diferenciar Gramática Normativa, Retórica e Estilística. Gramática e Retórica atendem ao fato comum, uniforme e externo da língua; já a Estilística atende ao ditame íntimo e individual. Embora todas sejam investigadas através de uma linguagem una e convencional, quem a utiliza o faz diferentemente dos outros em cada circunstância, posto que a criação de um texto está carregada de traços da personalidade do autor. Daí que embora todos possam escrever com apuro gramatical ou com ajuste retórico, nem todos podem fazer com originalidade, pois esta só depende do maior ou menor grau de desenvolvimento da individualidade.

Confrontando os conceitos de Gramática e Estilística na produção textual de alunos, vemos que a Estilística procurará levantar características que mostrem uma maneira individual de escrita, um traço distintivo do aluno em relação aos outros alunos. Como corroboração, asseveramo-nos em Murry (1968:

17) quando diz: *Tudo aquilo que possa contribuir para tornar reconhecível o que um homem escreve inclui-se no seu estilo*. Entretanto, no que tange à questão dos usos gramaticais nas redações dos alunos, a abordagem será outra, como bem atesta Agustini (2004: 14):

A gramática é um discurso que se constitui na base da língua (escrita) enquanto instrumento lingüístico que constrói a existência (imaginária) da língua nacional. A gramática representa as regras como leis "naturais" e pertinentes da língua; uma descrição da língua que diz como ela é e que atesta sua existência. Aí os exemplos de literatura são fundamentais, porque referem uma prática linguageira e institucionalizada (de escrita).

Ao analisarmos uma produção textual de um aluno tentando caracterizar o seu estilo de escrita, devemos levantar as escolhas determinadas pela afetividade, o ambiente, a normatividade, a ordem lógico-intelectual, etc. que ele utilizou, não para "coroar" o seu texto com correções tangentes às diversas partes da gramática tradicional, mas para detectar se são manifestações paralelas tanto da fonética, como da morfologia, sintaxe e vocabulário, regidas, mais do que pela obrigatoriedade normativa, por uma possibilidade de escolha, como bem assinalou Chaves de Melo: E aqui tocamos no ponto crucial: a escolha. Aí está a alma do estilo. A língua oferece possibilidades: o sujeito elege uma e rejeita a outra. (1976: 23). Em suma, podemos dizer que a gramática alcança seu intento a partir do estabelecimento de um imaginário de língua correta. Assim sendo, tudo da língua que não pertence a essa língua correta é significado como erro ou é re-incluído como permissão estético-expressiva.

Entretanto, devemos ter extremo cuidado no processo de avaliação dos textos produzidos por alunos. Somos sempre levados a desconsiderar o estilo do aluno em

prol da normatividade. Quantos de nós, em nossa vida estudantil, não questionou o professor para saber porque ele desconsiderou esta ou aquela estrutura em nossas redações? Muitas vezes, o que era corrigido tinha uma estrutura similar à de algum escritor renomado. Por que era "pecado" em minha redação e "virtude" no texto clássico? Via de regra, tínhamos como resposta lacônica e nada convincente o seguinte aforismo: "É vício de linguagem quando quem usa é pessoa como você; e é figura de estilo quando quem usa é alguém do porte de Camões, Fernando Pessoa, Clarice Lispector, Drummond, Alencar ou Machado"...

Devemos, então, mostrar ao nosso aluno que a diferença entre "pecado" e "virtude" está na dosagem, isto é, na dependência da estrutura e do sentido. Quando nos desviamos da norma e do convencional, podemos aportar tanto no ridículo quanto no poético E isso abarca todo o universo semiótico: das roupas às palavras. Embora a comparação e a diferença sejam sutis, sabemos que toda moda que rompe com os modelos préestabelecidos pode cair tanto no grotesco quanto no bom gosto, um determinado estilo de escrita também pode levar o aluno ao vício de linguagem como à figura de estilo; essa diferenciação será marcada por dois processos: será "pecado" se o estilo de escrita nada acrescentar, se for semanticamente vazio; será virtude se apresentar sentido.

Um aspecto interessante que podemos observar é que, temos por hábito, apenar em muitas redações de nossos alunos a repetição de termos e a redundância. A redundância carrega consigo a mesma natureza de todas as figuras de repetição, nos diferentes planos lingüísticos (semântico, sintático, etc.) e semiótico: a anáfora, a adjetivação explicativa — epíteto, entre outras. O efeito da repetição, mais que de soma, é o da progressão geométrica em significação. Dizer-se, por exemplo, que o menino após a brincadeira ficou *negro*, *negro*, *negro* é muito mais forte do que dizer que ele ficou *nigérrimo* ou

negríssimo, tem um efeito intensificador, mais forte que o próprio superlativo do adjetivo.

Vemos, então, que a valorização do estilo que cada aluno traz em suas redações pressupõe uma tarefa hercúlea de progressiva varredura e penetração no texto, tanto para arrancar dele os segredos dos efeitos que produz, de sua técnica, do estilo, como para chegar às vivências que explicam a sua origem.

ANÁLISE DO CORPUS

Redação nº 1

"Colgate e Palmolive apresentam mais um emocionante capítulo da novela..."

Há alguns anos, a novela de rádio fazia sucesso e batia recordes de audiência. As pessoas, com poucas opções noturnas, chegavam em casa e antes da novela das oito da noite, se sentavam para, reunidas, ouvirem mais um capítulo de sua novela preferida.

O "merchandising" era quase nenhum, apenas um patrocínio no início do capítulo e nos intervalos. Hoje, na nossa novela das oito, ou qualquer outro programa noturno, a propaganda invade a sala de jantar, o quarto, e em todas as casas se "respira", diariamente, comerciais, que via Embratel, chega nos lares trazendo todos os tipos de produtos encontrados nos mercados à nossa disposição. E de tal maneira somos assediados, que acabamos por acreditar que essa marca de cigarros é melhor que aquela, ou que o molho do nosso macarrão não está tão saboroso quanto ao mostrado na "telinha".

Então, chega um ponto em que eu acordo, depois de uma maravilhosa noite de sono, sem mosquito, porque o inseticida é ligado na parede e eu posso dormir de janela aberta, além do mais tive bons sonhos com o lençol Artex, o lençol feito com arte. Levanto e escovo os dentes com Kolynos, que deixa os meus dentes mais brancos e o hálito mais puro. Tomo banho com Rexona, porque sempre cabe mais um quando se usa Rexona e lavo meus cabelos com shampoo Playboy, que faz a cabeça da geração que sabe pensar. Depois, o meu desjejum é mais feliz, porque na minha casa tem Doriana, e o meu café rende mais pois é feito com Melita. Aí abro o Jornal do Brasil, porque quem lê mais sabe mais e acendo um Free, por uma simples questão de bom senso.

Saio pela rua calçando o meu tênis colorido e vestindo minha US Top, o jeans da juventude, e sei que alguém, que nunca me viu antes, me oferecerá flores.

Na aula escrevo com Bic, pois é assim que se escreve, e compro o meu material na Casa Mattos, a amiga número um dos estudantes, isso sem esquecer de depositar meu dinheiro na Caderneta Banerj, porque quem vive aqui poupa aqui.

À noite ponho o meu Champion Watch, aquele de pulseira colorida, tomo Epatovis (para o meu fígado ficar feliz) e saio com meu namorado de Santana, pois não importa o que aconteça, acontece de Santana.

Quando chego de madrugada vou poder dormir tranqüila, sabendo que a meteorologia informou, no noticiário noturno, que amanhã o dia será claro, e poderei acordar ouvindo o "Bom Dia Brasil" com a sensação de estar Sempre Livre. (Transcrito do original) C. B. UERJ, 1991.

Essa redação teve, como texto inspirador, o conto "Ela tem alma de pomba", de Rubem Braga. Após a leitura e a discussão, fora proposta uma produção em que se discutiria a influência da televisão nas relações sociais.

A avaliação não fora muito boa, sob a alegação de fuga do tema e uma não construção real do texto, visto que era apenas formado por <u>slogans</u> e frases de produtos oferecidos no mercado àquela época.

Particularmente, julgamos injusta essa avaliação, uma vez que se mostra, de forma bastante pertinente, a influência que a televisão exerce na vida das pessoas, desde a hora em que acorda até a hora em que se dorme e, até mesmo, durante o sono. Dizer que não há construção textual, também é injusto, as relações de intertextualidade e polifonia são as marcas desse texto. Vemos um bom levantamento de <u>slogans</u> que fazem o encadeamento das idéias e não um mero apanhado de frases que, entre si, não formam significado. Isso, sem levar em consideração o fato de C. B. transformar o que, genuinamente, é função apelativa (a propaganda) em função emotiva, já que o texto todo tem um caráter dissertativo.

Notemos, também, que os últimos parágrafos funcionam como um desdobramento dos anteriores, sempre se inicia por uma ação temporal ou locativa, estabelecendo, assim, uma relação entre a propaganda e o cotidiano. Faz parte da coerência textual a comicidade que advém ao vermos enumerados slogans de produtos distintos numa mesma seqüenciação, sem esvaziamento semântico, pois a seleção das propagandas tem, por objetivo, mostrar a influência delas no cotidiano das pessoas. E, no dizer de Marouzeau, se houve escolha, há estilo (1969: 20).

Redação nº 2

SEM LIMITES

A mente é grande a formiga não é grande como a beleza e alvura das espumas do mar morto no cemitério onde figuras negras oram perante a pedra cravada no chão da sala onde meninas assistem a boneca no faz de conta de matemática entre as linhas paralelas e vértice oposto ao maior lado do triângulo retângulo desfrutando luzes que tocam o negro céu estrelado iluminando ainda mais as

dimensões de um cubículo verde-piscina do clube da cidade poluída pela máquina humana com agá de hipocampo azulprata que mata lobisomem na televisão à cores do arco-íris com baú aurífero na ponta do Cruzeiro do Sul que guia os marinheiros ao destino nos seios das águas filtradas de casa nas núvens e pé de feijão sobre a terra sagrada e consagrada por aqui eu vim e lá não chegarei nem por ar nem por eletricidade vital criada pela emoção espiritual situada no coração do coelho levado à rainha como prova de morte em inferno enchofre pelando maldade seta Satã não perdoa menino sabido se esforça para conseguir passar no caminho de vidro espelhado em almas límpidas minas de minério-deferro em brasa Brasil branco barco de papel com correspondência à lusa solitária ao banco da praça em pensamentos redondos flocos de neve no natal do papai no elmo do rei de todos que ordena na mais alta autoridade o soldado a escrever e voar.. .(Transcrito do original)

J. G. A., T.:813, CAP/UERJ, 1990.

Vemos um texto cuja marca predominante é a criatividade do aluno que parte para um caminho não convencional, a partir do título proposto.

A originalidade da redação se dá pelo não uso de pontuação, que é um recurso de pausa, logo um limite, as reticências finais também denotam a idéia de uma continuidade do pensamento. Mesmo recurso fora usado por Aníbal Machado no conto "Monólogo de Tuquinha Batista" (in A morte da porta-estandarte, 1969: 109), em que há dois imensos períodos, sem nenhum sinal de pontuação, a não ser os pontos que os encerram. Convenhamos, tal texto não deveria ser do conhecimento desse aluno.

Além disso, o aluno também lança mão do ilimitado na sequência de palavras que seguem uma linha de *palavra chama palavra*, *idéia puxa idéia*, num total fluxo de consciência,

ousamos mesmo dizer já esperado, uma vez que a primeira frase do texto é *a mente é grande*. E, por sua grandiosidade, pode acumular muitas palavras e informações formadas a partir dessas palavras.

Redação nº 3

Poesia (Lúcia Fontanive — adaptação)

Poesia, uma menina simples e bela, vivia intrigada com seu nome.

— Afinal, o que é Poesia? — perguntava com as mãos coladas no vidro da janela, olhando a chuva cair. E a chuva caía, mansa, calma, brilhante...

Um dia Poesia deparou com um sabiá e lhe perguntou:

- Sabiá que sabe assobiar, o que é Poesia?
- Poesia assobiou o sabiá é o meu canto, que invade janelas, casas, ultrapassa muros; poesia é o meu assobio, que faz parte do dia.

E você, aluno, já tem uma idéia do que seja poesia?

Opinião do aluno:

A poesia é como dizer: eu canto, tu cantas, ele canta, todos cantamos. Canta o mar, canta o céu, as estrelas, canta o som do canto de um pássaro solitário por ter perdido o seu bando. A poesia é o que vem de dentro do coração de quem ama, quem sofre e derrama uma lágrima.

Eu sinto que a arte da poesia é como um prato de comida para um ser humano. Também acho que a poesia é encontrada no universo dominado pela natureza. A poesia é encontrada no fim de uma vida que acaba de nascer. Poesia... Poesia é a água do rio que corta o mundo lado a lado. Isto é poesia

- Poesia é encontrada em uma criança que chora pelo colo materno.
- Poesia é encontrada no altar de uma igreja na hora de um casamento.
- Poesia é um corpo unindo-se a outro com amor para fazer amor.
- Poesia é um botão de rosa que é molhada pela chuva.
- Poesia é como um beija-flor que voa ao encontro de sua companheira.
 - Poesia é a vida no campo comandada por animais.
 - Poesia é pensar em DEUS como um DEUS.
- Poesia é amar e se sacrificar por alguém que mereça o seu sacrifício.
 - Poesia é amar a família como ela seja.
 - Poesia é uma estrada de serra coberta de nuvens.
- Poesia é a chuva que cai encontrando-se com a poeira do chão formando um pouco de lama.
 - Poesia é o canto dos sapos em meio a madrugada.

É Poesia, vejo você em tudo que é bom. Não há meios de não encontrar você. Sem você não sou nada ou não somos nada, Poesia (Transcrito do original) M. A. P. CIEP Amílcar Cabral, t.: 605.

Essa redação é um exemplo do maior desrespeito ao estilo de escrita de um aluno que já presenciamos em nossa vida profissional. Era uma "olimpíada de redação" na escola e nós havíamos selecionado essa como uma das favoritas. Uma boa parte da banca, no entanto, apontou os inúmeros *erros* que desclassificariam o texto, atribuindo, inclusive, a menor nota possível.

Partiram do princípio de que o texto estava impregnado de linguagem figurada. O que, em nossa opinião, não caracterizaria um problema, uma vez que o texto motivador também estava numa linguagem metafórica, os personagens, inclusive, estavam personificados. Depois, alegaram que havia mescla entre poesia e prosa, o texto não seguia um padrão. O uso indiscriminado de travessões. A repetição excessiva da palavra poesia e, por fim, as reticências contendo dez pontos.

Em nossa argumentação, justificamos todos esses usos. Os travessões indicavam mesmo uma fala, como num diálogo, uma vez que o texto motivador já era um diálogo, por isso, também, a repetição da palavra *poesia*, como se buscasse a melhor definição para esse termo. Alegamos, ainda, que Manuel Bandeira usou tal recurso no poema "A Estrela": *Vi uma estrela tão alta / Vi uma estrela tão fria. / Via uma estrela luzindo / Na minha vida vazia. / Era uma estrela tão alta! / Era uma estrela tão fria! / Era uma estrela sozinha / Luzindo no fim do dia!*, e não fora execrado por conta da repetição vocabular.

Acreditamos que os travessões e a anáfora da palavra *poesia* estruturam a coesão do texto que cumpre seu objetivo que consistia em dar a opinião do que ele, aluno, pensava ser poesia. E, se a indagação é sobre o que é poesia, por que não fazer uso de uma metalinguagem, utilizando-se da poesia para falar dela própria? Há tantos exemplos na literatura desse processo! Se há uma mescla entre prosa e poesia, também nisso não existe nada de novo. Oswald de Andrade lançou mão desse recurso em *Memórias Sentimentais de João Miramar*, livro em cuja estrutura encontramos capítulos em prosa, outros em poesia (verbo crackar, p. ex. [1973: 96, cap. 146]).

Como dissemos anteriormente, a repetição vocabular tem um efeito intensificador que nem sempre denota empobrecimento textual, mas que funciona como o processo coesivo impregnado de carga semântica. Reiteramos a idéia de que se a repetição tem um razão de ser, tem uma significação, não é um esvaziamento semântico, ela nos remete a um estilo, pois há uma justificativa para seu uso.

Vejamos a redação de um vestibulando que fora zerada, pelo fator inverso, ou seja, a tentativa de ser "criativo" utilizando-se da repetição configurou o que chamamos de "pecado" na produção textual.

Vamos ler mais, pessoal!

Ler é o maior barato gente, leiam! Vocês descobrirão algo fantástico.

Leiam, leiam, leiam, leiam, leiam, leiam, leiam muito, leiam muito, leiam muito mais, leiam muito mais ainda.
Leiam muito mais ainda.

É preciso ler! Entender! Ler! Entender!

É preciso, é preciso, é muito necessário.

Leia, leia, leia, por isso então leia, leia mais, leia menos, mas leia. Leia à noite, leia à tarde, leia, leia, não se canse de ler.

Leiam a bíblia, leiam o manual do aparelho de som, leiam a bula do remédio. Ler é muito bom quando se aprende realmente a ler, ler, ler, ler, ler, ler. Leia, leia, leiam, leiam, leiam todos, leiam, leiam todos.

Leia homem, leia mulher, leia indeciso, leia criança, leia jovem, leia velho, leia, e leia, e leia, depois, então, entretanto, leia, leia mesmo, mesmo, mesmo, mesmo, mesmo, leia, leia, leia, leia todo dia, todo dia leia.

Leia amanhã, delia depois de amanhã e depois do amanhã, e do amanhã, leia constantemente, constantemente leia.

Enfim, ler é uma arte, poucos a conhecem mas muitos precisam conhece-lá. Quem naõ lê é um analfabeto intelectualmente.

Por isso meu Brasil, leia, leiam, leia, leiam...

Notemos que ele se utiliza de quase todos os recursos estilísticos da repetição: anáfora, diácope, epizeuxe, anadiplose, epanástrofe, quiasmo, polissíndeto etc., entretanto, essa construção está vazia de significado.

Ainda percebemos que não sabe aplicar os conectivos de coesão textual, pois repete conjunções com valores diferentes — *e leia, depois, então, entretanto leia* —. Há outros erros simples, como não saber a diferença do pronome átono *la* com o advérbio *lá* — conhece-lá — e o uso do til na letra [o] em *não*. A repetição excessiva, nesse texto, não configura um estilo.

Redação nº 4

Sentado temporariamente em berço esplêndido sob o efeito de um LEXOTAN!

Sonhei, que tinha sonhado um sonho sonhado. E nesse sonho os raios de sol expeliam a certeza de que dias novos chegavam.

Levantei-me vagarosamente, caminhando até o divã dos plebeus (vaso sanitário) para a primeira baforada matutina de posse de um jornal que estampava em sua manchete: Brasil o país da Cultura!

Após a minha higiene matinal, resolvi ir até a padaria para comprar o pãozinho nosso de cada dia e, me assustei com o que vi. Os nossos maiores escritores eram homenageados em diversos tipos deste sagrado alimento, os meus metacarpos ficaram trêmulos ao segurarem a rosquinha da Raquel de Queiroz, nossa! Que prazer indescritível.

Resolvi levar para casa, também, os sonhos de Monteiro Lobato e um pouquinho da broa Sertaneja de Euclides da Cunha.

Bem, como tudo que é bom dura pouco, o efeito do remédio controlado acabou.

Acordei para um pesadelo horripilante e realista chamado Brasil, o país das desigualdades. (Transcrito do original) Redação de vestibulando 2004.

O que mais nos chamou a tenção, quando lemos essa redação, foi o liame entre a proposta — a leitura — e a metalinguagem do texto. A polifonia da primeira frase (uma alusão a um verso de Carlos Drummond de Andrade) e a intertextualidade com os sonhos de Monteiro Lobato e a broa Sertaneja de Euclides da Cunha denotam o conhecimento literário do vestibulando, pois soube empregá-los de forma metafórica e coerente, apesar da ambigüidade intencional provocada pela polissemia de sonhos e sertaneja. Não nos esqueçamos, também, da alusão à clássica oração do "Padre Nosso", em o pãozinho nosso de cada dia.

Observemos que, do ponto de vista gramatical, o texto apresenta problemas apenas no que concerne à pontuação. Não há erros ortográficos ou de concordância. O encadeamento é linear com as idéias se justapondo, formando, assim, a coesão e a coerência textuais.

Cremos que o maior "pecado" cometido na elaboração dessa redação é o da não obediência à tipologia textual, pois o texto mais se aproxima da crônica que da dissertação propriamente dita. Sua linha dissertativo-argumentativa é bem tênue, diríamos que não há uma linha, mas sim um "fiapo" argumentativo, o que, em nossa opinião, não desmerece o texto como um todo.

III) Conclusão

Ao iniciarmos esse trabalho, optamos por norteá-lo com as seguintes perguntas: O que, de fato, vem a ser estilo? Ao analisarmos uma produção textual podemos dissociar o lado psíquico do aluno? Tem o aluno direito de lançar mão de uma linguagem figurada ou criativa numa redação? Quando a linguagem é "crime" e quando é uma "virtude" num texto produzido por um aluno?

No tocante às perguntas *O que, de fato, vem a ser estilo? Quando a linguagem é "crime" e quando é uma "virtude" num texto produzido por um aluno?*, cremos tê-las respondido de forma satisfatória, pois a relação entre "pecado" e "virtude" está diretamente relacionado à carga semântica despejada na intenção de seu uso.

Em relação à pergunta Ao analisarmos uma produção textual podemos dissociar o lado psíquico do aluno?, observamos que o psíquico está mais voltado pra os aspectos culturais, etários, sociais do que o psíquico propriamente dito. Esses aspectos poderão propiciar ao aluno diferentes caminhos para a produção textual dado o seu grau de sensibilidade ou competência.

E, por fim, a última pergunta norteadora: *Tem o aluno direito de lançar mão de uma linguagem figurada ou criativa numa redação?* Por acreditarmos que o estilo vem a ser a transmissão do momento psíquico, vivido por uma pessoa, em dado lugar e em um grupo social determinado, ou seja, o estilo transmite o conteúdo interior, da alma, de quem escreve por uma modalidade específica, particular. Nesse sentido, o aluno pode lançar mão da escolha da linguagem, quando compõe seus textos, uma vez que *a língua é a matéria vasta sempre à disposição dos pendores do poeta, do escritor ou do orador* (Marouzeau, 1969: 20).

Contudo, cabe ao professor mostrar ao aluno essa via de mão-dupla. Se, por um lado, não podemos / devemos inibir a

criatividade do aluno (embora esse não seja um critério levado em conta na avaliação de uma produção textual), por outro, não podemos nos furtar de mostrar-lhe que se há necessidade de elaboração de textos descritivos, ainda que dissertativos, que primem pela linguagem denotativa.

Na verdade, o que não pode ocorrer é o desestímulo do professor para com alunos que têm a capacidade de produzir textos tão belos, pelo simples fato de terem empregado uma linguagem figurada que foge dos porões gramaticais.

BIBLIOGRAFIA

- AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandes (2004). *A Estilística no Discurso e na Gramática*. São Paulo: Pontes.
- CASTAGNINO, Raúl (1971). *Análise Literária*. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou.
- CHAVES DE MELO, Gladstone (1976). Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: PADRÃO
- CRESSOT, Marcel (1980). *O Estilo e suas Técnicas*. Lisboa: Edições 70.
- FIORIO, Nilton Mario (2000). Semântica e Estilística para Universitários. Goiás: UCG.
- GUIRAUD, Pierre (1970). A Estilística. São Paulo: Mestre Jou.
- LOPES, Edward (1987). *Metáfora. Da Retórica à Semiótica*. 2ª ed. São Paulo: Atual.
- MAROUZEAU, J. (1959). *Précis de Stylistique Française*. Paris: Masson et Cie.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna (1997). *Iniciação à Estilística*. 2ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editora.
- MONTEIRO, José Lemos (1991). *A Estilística*. São Paulo, Ática (Fundamentos).

- MOREJÓN, Júlio García (1961). *Límites de la Estilística*. São Paulo: EDIGRAF.
- MURRY, J. Middleton (1968). *O Problema do Estilo*. Rio de Janeiro: Acadêmica.
- POSSENTI, Sírio (1993). *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.
- SILVA, Antonio Manoel dos Santos Silva (1981). *Análise do Texto Literário Orientações Estilísticas*. Curitiba: Criar Edições.

A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA: INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS LINGÜÍSTICAS

Virginia Candido⁶ UERJ – SEE – RJ virginiacandido@terra.com.br

RESUMO:

Considerações sobre a língua portuguesa falada no Brasil, com base variacionista. *Corpus*: letras-de-música, consideradas como gênero de ampla circulação social, no qual as variações lingüísticas se manifestam. Estratégia pedagógica que leva o aluno a construir o conhecimento vernáculo de maneira consciente e participativa e reflexiva. Exploração dos fatos fônicos e semânticos, enfatizando fenômenos presentes em todas as variantes, com as distinções pertinentes ao que é denominado padrão e não-padrão.

PALAVRAS-CHAVE:

Língua – Variação Lingüística – Letras-de-Música

ABSTRACT:

Considerations concerning the Brazilian Portuguese language, based on the linguistic variation. In our research, we chose to use letters-of-music for body of work, for considering them a genre of broad social movement, in which the linguistic variations arise. Educational strategy that takes the student to construct its vernacular knowledge with conscious, participative and reflectiveness. Exploration of phonics and semantics facts, emphasizing phenomena present in all variants; attention to relevant distinctions between standard and non-standard variety.

KEY WORDS:

Language - Linguistic Variation - Letters-Of-Music

^[6] Orientada pela Prof^a Darcilia Simões SIMÕES, Darcilia. Congresso Internacional – BRASIL, 500 anos de Língua Portuguesa – Jul / 1999 / UERJ

1. PRIMEIRAS INFORMAÇÕES

São notórias as discussões referentes ao mau ensino das escolas e o conseqüente desconhecimento da língua escrita pelo aluno de todos os níveis, desde o ensino fundamental. A cada processo de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Ministério de Educação e Cultura (MEC) ou de concursos vestibulares, a escola se transforma em alvo de críticas. A mídia providencia *mesas-redondas*, *entrevistas com pedagogos*, *especialistas*, *políticos*, todos apresentam soluções e teorias salvacionistas.

Essas críticas referem-se ao fato do aluno brasileiro não decifrar textos no aspecto cognitivo. É o que se chama de analfabetismo funcional porque não processa uma informação a fim de resolver um problema, não atribui sentido ao que lê; o estudante aprendeu a decodificação fonética, mas não a associar com significação o som à letra, de onde se conclui que a escola não ensina a leitura como forma de acesso aos bens culturais.

Assim, a divulgação na mídia dos resultados de avaliações e concursos, reacende as discussões a respeito da educação e, em especial, acerca da língua materna porque é o *meio coletivo básico de expressão* no dizer de Azeredo (2005), portanto suscetível de polêmicas. No centro do debate vem à tona o professor de português e o modo de exercer o ofício de ensinar conjugado à sua formação pedagógico-intelectual, persistindo a idéia de que o malogro de se ensinar a ler e a escrever consiste apenas na atuação do professor de língua. Na verdade, os docentes de todas as áreas do conhecimento devem ter a consciência de que são responsáveis também na tarefa de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, uma vez que a comunicação e a construção do saber encontram embasamento na língua, tanto na expressão oral quanto na escrita.

É imprescindível também mostrar as variedades lingüísticas circulantes, a realidade lingüística do aluno, ao

invés de ignorá-las. A língua *escolar* é a norma culta, ou padrão, a linguagem dos documentos, dos falantes escolarizados, dos formadores de opinião, das classes privilegiadas.

Parece, então, que as dificuldades do aluno relacionamse à língua escrita, prioridade da escola, na modalidade culta subordinada a regras convencionais, de caráter normativo. Além do mais, na sociedade hodierna a oralidade sobrepõe-se, circunstância que leva o aluno a distanciar-se da língua escrita, porquanto a interação social acontece na língua oral. Assim, o estudante enfrenta o obstáculo de aprender uma variedade denominada padrão na língua escrita cujo uso é insignificante diante de uma sociedade onde predomina a oralidade. Sendo assim, percebe-se que um dos impasses da aprendizagem lingüística encontra-se no desconhecimento do aluno sobre as relações intrínsecas entre a oralidade e a escrita, as quais se distinguem nos processos comunicativos. Além disso, é comum o aluno reproduzir na escrita a sua fala e, sem as práticas que o levem à proficiência na língua materna será inapto na escrita. Problemas detectados quando se leciona no ensino fundamental e médio, instâncias em que a inadequação do aluno na língua escrita é desastrosa.

Desta forma, compete à escola buscar meios que insiram o aluno num mundo cada vez mais unificado pelo capital econômico, origem da transformação cultural e lingüística, portanto é preciso ensinar o padrão culto da linguagem, prover o aluno de ferramentas lingüísticas de modo que possa conquistar maior participação política e cultural, mas sem marginalizar o seu dialeto popular. Por isso, necessita-se incorporar ao ensino a variação lingüística presente nos vários textos – jornalísticos, literários, letras-de-música – como uma forma de melhorar o rendimento do aluno, oferecendo-lhe o uso culto como algo que se soma aos outros usos, ou demais variedades que lhe devem ser apresentadas durante as aulas.

Em virtude dessas constatações aliadas ao interesse de empregar táticas com o objetivo de granjear ações motivadoras para as aulas de língua portuguesa e, que simultaneamente exercessem a função de atrair o estudante, além do estímulo de Simões, (2005), constituíram vias influenciadoras da escolha do gênero textual letra-de-música como estratégia de ensino e pesquisa.

2. PERCURSOS TEÓRICO E METODOLÓGICO

A pesquisa em curso aborda as variedades lingüísticas por meio do gênero textual letra-de-música na modalidade samba e seus subgêneros objetivando mostrar que aprender a língua materna sob o prisma das variantes torna-se uma aprendizagem menos áspera. Assim, pesquisadores como Mattos e Silva (2004), Castilho (2002, 2004), Marcuschi (2003), Mollica (2004), dentre outros, estudam as variedades lingüísticas, as distinções entre a língua oral e a língua escrita, e os equívocos advindos do ensino desta última, com ausência de paralelos entre uma e outra.

Preti (2004) e Simões (2004) entendem que a língua deve ser ensinada na sua heterogeneidade e variação. Ambos avaliam o ensino brasileiro como uma estrutura de poder, elitista do ponto de vista de gestão escolar, além de políticas distantes das necessidades populares. Simões (1999) abraça essa tese em meio às reflexões deflagradas pelo tema do evento *O português do Brasil – sua implantação e sua oficialização como língua nacional*, e traça um perfil da história do ensino da língua em nosso país, centrado no uso do *certo* e do *errado* e os equívocos nas metodologias em decorrência dessa dicotomia. Por isso, continua a pesquisadora, o caminho apropriado para o alunado se tornar eficiente em leitura e escrita, é estudar a gramática no contexto em que estiver inserida, ou seja, *um estudo contextualizado*.

No percurso desses quinhentos anos, a língua se transformou de maneira paulatina em referencial das camadas sociais, indício de maior ou menor prestígio social ou poder. Com o advento dos estudos sociolingüísticos descobriram-se as múltiplas variedades do português brasileiro, e assim desmistificaram as teorias da uniformidade lingüística.

Também Votre (in Mollica, 2004) tece considerações sobre a função da escola em conduzir o aluno ao domínio da variedade de prestígio. Diz ele que o ensino pode ser *prescritivo*, *descritivo* ou *produtivo*. Este último, é o mais indicado por tornar possível a analogia entre as construções abonadas pela gramática e aquelas de uso, denominadas estigmatizadas. Desse modo, o discente adquire hábitos lingüísticos prestigiados pela comunidade letrada.

Proposta compartilhada por Simões (in Henriques & Pereira, 2002), contudo acrescida de que a escolarização deve expandir as *inteligências verbal* e *não-verbal*, devido à complexidade da mente humana. Na ausência de tais processos, considera qualquer mudança no âmbito do ensinoaprendizagem, inócua, seja no campo da leitura ou da produção de textos, objetivos conquistados através do contato com a variedade da língua.

Soares (1989) propõe como metodologia do ensino de língua portuguesa, o *bidialetalismo*, que significa apresentar ao aluno o dialeto social de prestígio ao lado do dialeto popular no qual se comunica, e simultaneamente expor os motivos sociais, econômicos e culturais que devem nortear a sua compreensão e domínio da forma que a sociedade letrada elegeu como ideal. Assim, a escola deixa a tradição e encaminha-se para a *escola transformadora*. Simões (1999) comunga igual proposta ao sugerir um ensino, *progressista* e *produtivo*.

Castilho (2002) segue a esteira das reflexões dos pesquisadores citados ao enfatizar que, salvo algumas exceções, o aluno pertence a um estrato social iletrado, por

conseguinte a escola é o meio no qual terá oportunidade de travar conhecimento com o padrão culto da língua. Por isso, o ponto de partida do ensino da língua materna deve ser o cotejo entre um dialeto e outro, de modo que o discente possa escolher a variedade conveniente às situações comunicativas. Esta é a concepção de cidadania que insere o falante numa sociedade democrática.

Em face das reflexões teóricas e a constatação dos entraves ao ensino da língua, procura-se com a presente dissertação proporcionar aos alunos uma visão de aplicabilidade da gramática existente nas variações de uso, sem o automatismo condicionante que embasa o ensino da língua materna. Para isso, o método é induzir o aluno ao conhecimento da língua de forma lógica, coerente e de natureza analítica.

Para realizar os estudos de variação lingüística, utilizase o paradigma de cunho quantitativo e qualitativo, método racional aplicado no contexto da sala de aula, no curso Normal em nível Médio, a fim de analisar os fenômenos mais comuns, presentes na comunicação diária do aluno e, não raras vezes, nas letras-de-música.

As letras-de-música podem ser entendidas como um processo de interação social que retrata a variação lingüística do português do Brasil. É um gênero canção, segundo terminologia de Costa (*Apud* Dionísio, 2003) composta por duas linguagens: a verbal e a musical, daí a sua característica intersemiótica, isto é, letra e melodia. É essa dualidade comunicativa que propõe a sua inclusão como um gênero ideal para uso escolar no estudo de variação lingüística. Pode-se dizer que as letras-de-música constituem um território livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela gramática normativa. Daí ser um dos

espaços mais apropriados para o ensino de variedades, os dialetos sociais (cf. Preti, 2000).

No âmbito do oral e do escrito, a letra-de-música constitui um objeto privilegiado de ensino, porque permite desenvolver no aluno a competência na língua escrita e, simultaneamente, adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em algumas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. Desta forma, construir o conhecimento lingüístico significa ensinar o estudante a manusear textos escritos variados, propiciando-lhe inserção na sociedade letrada que se expressa na linguagem padrão.

Também não se pode desprezar a importância do gênero letras-de-música como documento escrito onde é possível comprovar os estados e as mudanças da língua, de acordo com Preti (2000) que declara que "a lingüística se serviu de documentos escritos para reconstituir toda a língua falada de uma época". Similar é a função das letras-de-música como fonte de estudos sobre variação. Dessa maneira, cabe observar que as letras-de-música são representativas da língua em uso, da diversidade que mantém o falante em permanente contato com o mundo social. Por isso, expressões do tipo Que mais que tu quer, verso da música Semba, de Zeca Baleiro reproduz a fala de certos segmentos da população brasileira, o dialeto social popular. Observa-se o uso não-padrão do pronome tu acompanhado de verbo na 3ª pessoa do singular; uma tendência do falante procedente de classes sociais diversas, de acordo com Paredes Silva (in Roncarati & Abracado, 2003).

O *corpus* reúne letras-de-música de períodos diferentes porque visa apontar distintas visões de mundo e o uso mais formal da linguagem na década de 40, conforme as classes dominantes aspiravam (cf. Callou & Leite, 2005); além das histórias narradas ou descritas num tom, via de regra,

passional. As composições de Lupicínio Rodrigues, por exemplo, tratam da emoção, do amor-sofrimento, da boemia, fatos cotidianos no universo de alguns segmentos da sociedade daquela época. Na atualidade, algumas letras-de-música, embora contenham a temática similar à de Lupicínio Rodrigues, apresentam um uso lingüístico mais próximo da oralidade, como se observa em *Semba*, de Zeca Baleiro. Este, próximo da diversidade da língua falada; aquele, próximo da padronização da língua escrita, característica do período em que a letra-de-música foi composta.

Do mesmo período de Lupicínio Rodrigues é o compositor Wilson Batista, cujas letras-de-música retratam a malandragem carioca. Veja-se o fragmento de *Chico Brito*, composição desse autor:

Lá vem o Chico Brito/ Descendo o morro/ Na mão do Peçanha/ É mais um processo/ É mais uma façanha/ O Chico Brito fez do baralho / seu melhor esporte / É valente no morro/ E dizem que fuma uma erva do norte (...)

Além de servir de referência para uma época, as letrasde-música mostram o pensamento de distintos segmentos da sociedade. Sendo assim, é possível ter uma visão ao menos parcial dos indivíduos que percorreram determinado lugar, assim como as línguas ou sublínguas de que se utilizaram. Dessa maneira, as atividades desenvolvidas geraram estímulo nos discentes por considerarem novidade a abordagem da língua em perspectiva distintiva com o processo ensinoaprendizagem a que se habituaram: exercícios gramaticais de sintaxe, com reconhecimento dos componentes dos sintagmas oracionais, morfologia e assim por diante, na maioria das vezes em fragmentos ou mesmo em frases soltas.

O *corpus* constituído de letras-de-música é útil também para demonstrar as ocorrências semânticas –sentidos implícitos

e explícitos – presentes nesses textos. Por isso, as discussões encaminham-se para análises de cunho indutivo, por associação e generalização, aproveitando os conhecimentos gramaticais anteriores do aluno, uma vez que o laboratório ocorreu em situação de sala de aula, no curso Normal em nível médio, nomenclatura usual da rede pública estadual.

A proposição das atividades pauta-se nas ocorrências de palavras polissêmicas, metafóricas, abstratas e metonímicas, de maneira a conduzir o aluno a perceber as nuances de significação que os vocábulos carreiam. Para exemplificar, leiam este texto (piada) de Travaglia (1986):

Uma criança que almoçava com seu pai na presença de estranhos ao terminar seu almoço disse que estava muito **cheia.** O pai interveio imediatamente e corrigiu-a afirmando que se deveria dizer **satisfeita** e não **cheia.** Passado aquele momento, já na rua, a mesma criança, ao ver um ônibus apinhado de gente, virou para o pai: Olha como aquele ônibus está **satisfeito!**

São conhecidas as dificuldades que o aluno carrega quando se trata de perceber situações comunicativas adequadas para algumas palavras e construções, devido ao caráter polissêmico de inúmeras formas da língua. Daí a necessidade de uma abordagem empírica dos recursos lingüísticos no estudo de letras-de-música, além da informação teórica de forma que comprometa o aluno para a imensa variedade de escolhas lexicais com as quais se faça entender e ser entendido. Para tanto a prioridade na experimentação do *corpus* nas séries finais, foi o plano fonológico, com embasamento em Simões (2005) uma vez que é um aspecto da língua que deflagra outros processos, como o estilístico, o morfológico e o semântico.

O caminho pedagógico seguido é de discussão e análise, que não descaracteriza as letras-de-música com tarefas

do tipo transcreva ou retire do texto dois substantivos concretos, ou um sujeito simples e assim por diante. Isso porque a meta é um modelo alternativo de ensino. Razão pela qual a primazia é redacional para, em seguida, desenvolver algumas questões que orientam a escrita do aluno. Este é um caminho encontrado para possibilitar ao discente o treino da modalidade escrita da língua, onde se aloja o obstáculo do ensino. De igual maneira levar o aluno a perceber as diferenças entre as modalidades falada e escrita, de modo que observe que a escrita deve ser mais objetiva em prol da clareza.

Com esse trabalho experimental em sala de aula, demonstra-se que a língua se concretiza nas variedades, tornando-a mais produtiva para o aluno, portanto viva, próxima da realidade do sujeito-falante.

Durante a realização das atividades, observamos a dificuldade do aluno em efetivar a língua escrita. É surpreendente que grupos de alunos alcancem o nível médio sem mudar o seu padrão lingüístico, sem alçar um patamar recomendável de manifestação escrita. Em consequência, as questões discursivas se fazem presentes a fim de ensinar e exercitar o aprendiz na flexibilidade da língua, porque cada situação comunicativa requer uma gama de variações estruturais, lexicais com implicações semânticas e estilísticas. Um processo que visa aparelhar o aluno com recursos lingüísticos que permitem a utilização adequada da escrita. A experiência vem ratificar os fatos já relacionados na introdução da pesquisa: o aluno tem na escrita um estorvo, um obstáculo quase intransponível em razão da ausência de produção de textos nas etapas do ensino. Daí a importância de estabelecer a variedade, não se pode limitar o ensino da língua materna a estruturais que desenvolvem automatismos, exercícios internalizando regras gramaticais, sem a aplicabilidade nos textos redacionais, resultando no desempenho sofrível do aluno na modalidade escrita.

A proposta da presente dissertação é demonstrar a eficiência do ensino da língua materna usando letras-de-música como *corpus* de trabalho, por considerá-las um gênero de freqüente circulação social, no qual as variações lingüísticas se manifestam. Com esse trabalho, pretende-se contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho lingüístico do aluno. Desenvolver essa pesquisa possibilita estimular no aluno a construção do conhecimento de maneira consciente e participativa; as aulas abandonam o tom monocórdio e se transformam em dialógicas, com o engajamento dos aprendizes na utilização de indagações, questionamentos sobre a língua e as variedades lingüísticas, a respeito do *certo* e do *errado*.

O obstáculo desse trabalho está na língua escrita do aluno, a dificuldade em transpor para o papel as análises das letras-de-música. Cumpre esclarecer que a língua escrita proposta é a culta, padrão, de modo a conscientizar o aluno da importância dessa variedade como referência de escolarização e conseqüente inserção na sociedade letrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de. *A quem cabe ensinar a leitura e a escrita?*. In PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & GAVAZZI, Sigrid (orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. [30-42]
- CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. 4ª ed. S. Paulo: Contexto, 2002.
- ______. Reflexões sobre o português falado e o exercício da cidadania. In HENRIQUES, Cláudio Cezar & SIMÕES, Darcilia (orgs.) Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004. [15-33]

- COSTA, Nelson Barros da. *As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária*. In DIONÍSIO, Ângela Paiva & alii (orgs.) *Gêneros textuais* & *ensino*. Rio de janeiro: Ed. Europa, 2004. [15-33]
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In DIONÍSIO, Ângela Paiva & alii. (orgs.) *Gêneros textuais* & *ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003. [19-36]
- MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. S. Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza (orgs.) Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação. 2ª ed. S. Paulo: Contexto. 2004. [9-14]
- PAREDES SILVA, Vera Lúcia.In *O retorno do pronome tu à fala carioca*. In RONCARATI, Claudia & ABRAÇADO, Jussara (orgs.) *Português brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras.2003. [160-169]
- PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- _____. Sociolingüística: os níveis da fala. 9ª ed. S, Paulo: USP, 2000.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 7ª ed. S. Paulo: Ática, 1989.
- SIMOES, Darcilia. *Fonologia em nova chave: considerações sobre a fala.* 2ª ed. Rio de Janeiro: H.P.Comunicação Editora, 2005.
- ______. Língua portuguesa e cidadania: uma perspectiva multidialetal para o ensino. In HENRIQUES, Cláudio Cezar & SIMÕES, (orgs.). Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.[89-13]

- ______. Comunicação em tempos de crise: signos em intercâmbio.

 In HENRIQUES, Cláudio Cezar & PEREIRA, Maria Teresa
 Gonçalves (orgs.)Língua e transdisciplinaridade: rumos,
 conexões, sentidos. S. Paulo: Contexto. 2002 [137-152]
- ______. Qual é a língua brasileira a se aprender na escola? In Congresso Internacional–BRASIL 500 anos de Língua Portuguesa. Jul/1999/UERJ. MESA-REDONDA:O Português do Brasil Sua Implantação e sua Oficialização como Língua Nacional.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos & alii. *Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- VOTRE, Sebastião Josué. *Relevância da variável escolaridade*. In MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza (orgs.) *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. 2ª ed. S. Paulo: Contexto.2004. [51-57]

OUTRAS FONTES

CD. Zeca Baleiro. Vô Imbolá, 1999.

CD. Wilson Batista, 1997.

ENSINO DE MORFOLOGIA: UM OUTRO PROCESSO

Marcos Candido da Silva⁷⁸
UERJ-FAETEC
mcprof167@gmail.com

RESUMO:

A presente Sessão de Comunicação é um resumo do que propomos em nossa dissertação de mestrado, pela qual pretendemos contribuir com o ensino, refletindo acerca da Formação de Palavras. Sugerimos que a prática escolar esteja afinada com a realidade discente, visando à facilitação do ensino de morfologia relacionando o conteúdo lingüístico (no estado atual da língua) como cotidiano discente. Vimos apresentar uma proposta para o ensino de morfologia que além de verificar a estrutura e o sentido da palavra possa despertar e/ou ampliar o interesse pelo que se discute na escola: mostrando que o que analisamos tecnicamente se insere em nossa rotina.

PALAVRAS-CHAVE:

Forma - Conteúdo - Endocentrismo - Exocentrismo.

ABSTRACT.

This session of communication is a sumary of what we propose in our master's degree dissertation, in which we want to contribute to education, reflecting of Formation of Words. We suggest that the practice school is according with reality school of the students aiming at facilitating the teaching of morphology related content language (in current state of language) with the live student. We present a proposal for teaching morphology that besides check structure and sense of the words can rising and expanding the interest in which is discussed in school: showing that what we look technically falls into our routine.

KEY-WORDS:

Form - Content - Endocentrismo - Exocentrismo.

⁷ Doutorando em Língua Portuguesa. Orientação de Darcilia Simões. Texto apresentado na II Jornada de Trabalhos da Especialização e IV Seminário Integrado de Pesquisa em Língua Portuguesa, out-2006.

8

Introdução

A Morfologia, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), deve-se ocupar das palavras quanto à sua estrutura e formação, bem como quanto às suas flexões e classificações (Kedhi, 2005). Tomando-se por base a NGB, palavra é o todo que envolve os conceitos de significante e significado.

Sendo a palavra um elemento complexo, procede-se à sua análise pela decomposição estrutural a fim de facilitar o entendimento dos seus elementos mórficos, os quais ressaltem suas unidades mínimas significativas.

A importância de seguir o critério da segmentação é explicitar aspectos importantes, tais como: todas as unidades mínimas são portadoras de significado, são elementos de grande produtividade na língua, possuem uma ordem rígida.

Seguindo-se o critério, tem-se uma análise da palavra de trás para frente até que se chegue ao elemento em que está contida sua significação.

Verifica-se que as menores unidades portadoras de significado são bastante produtivas na língua tanto por sua recorrência nas palavras quanto por sua utilização na formação de novas palavras. Parece-nos que a razão dessa possibilidade ocorre porque tais unidades traduzem os conceitos, as compreensões, os complexos de idéias que se acham formulados num dado estado lingüístico a propósito do mundo objetivo.

As formas mínimas portadoras de significado fazem relação com o mundo objetivo, possuem significação externa. Constituem um conjunto aberto e ilimitado, que varia de acordo com as tendências sociais no contexto em que se insere a linguagem.

O estudo funcional das palavras compreende a busca do significado nas línguas, mas o termo significado não é tão simples quanto parece à primeira vista. Pertence ao conteúdo lingüístico por um lado; por outro se subdivide em vários tipos.

Existem três tipos fundamentais de conteúdo lingüístico: o significado, a designação e o sentido. O significado é o conteúdo dado por uma língua determinada, ou seja, ele só existe como significado na língua portuguesa, na língua francesa etc. A designação é a

Referência à realidade extralingüística, não importa em que língua seja feita. Esta determinada pelo significado por princípios gerais do pensamento e pelo conhecimento do mundo.

O sentido é o conteúdo particular da palavra ou expressão em um texto. A designação ocorre no nível da realidade extralingüística, o significado no nível da língua e o sentido no nível do texto. A palavra falante se for utilizada como exemplo nas expressões rapaz falante e grilo falante será entendida como "aquele que fala" sob o ponto de vista do significado. A mesma palavra analisada sob o ponto de vista da requer nosso conhecimento designação de entenderíamos que no primeiro sintagma o determinante designa um rapaz que fala muito, que é expressivo, eloquente, desembaraçado; o segundo sintagma teria um conotativo, seria mais utilizado em uma fábula provavelmente. Pode-se observar então que o aspecto do significado é muito mais geral e econômico que o da designação; por isso, mais fácil de sistematizar.

As interpretações que tentam explicitar o sentido de uma estrutura (considerando as palavras compostas) se baseiam na designação,reduzindo-as a orações concretas. Teríamos em papel-moeda, por exemplo, um papel para moeda ou um papel feito de moeda ou um papel usado como moeda: haveria as três

possibilidades pelo nosso conhecimento. Rompemos com a unidade do composto quando fazemos a sua decomposição. Percebemos que as relações gramaticais no interior dos compostos são de natureza mais abstratas, tem-se uma relação determinado-determinante (papel determinado por moeda): essa interpretação é mais simples e econômica.

Os tipos de formação de palavras, como procedimentos sistemáticos, têm em cada caso um significado dado pela mesma. A própria definição de significado é de conteúdo dado pela língua; a designação resulta da norma da língua e/ou do conhecimento geral e particular das coisas extralingüísticas.

O significado lexical está relacionado ao que é sem nenhuma significação suplementar. lexemática trata basicamente do significado em si, o que equivale a dizer a desconsideração das possibilidades de uso conotativo de uma palavra. Tomemos por exemplo a oração Essa situação durou dois telefonemas. A palavra telefonema está relacionada a uma duração de tempo aqui, mas isso não quer dizer que pertença ao paradigma léxico do modo de nomear a duração em português, como segundo, minuto, hora, ano... A lexemática não leva em consideração este tipo de uso para o estudo do léxico, pois não se ocupa do significado da fala,mas do significado unitário que uma palavra possui em contextos diferentes. Aquele tipo de significação é tão relativa, que a duração de dois telefone-mas pode ser longa ou breve (dependendo da situação).

Cremos que a aula de morfologia esteja mal encaminhada pela falta de objetividade com que o conteúdo em questão vem sendo abordado; pois as palavras, ainda que sejam permanentes instrumentos para formarmos enunciados, têm sido trabalhadas fora de uma contextualização: o que torna bastante subjetiva a contemplação do assunto. Não é habitual verificar qual o propósito de formação da palavra que esteja

sendo classificada quanto a seus elementos mórficos, em qual variedade lingüística se insere tal formação... Procedimentos assim deixam o aluno desmotivado para o ensino: as práticas escolares não se afinam com o seu cotidiano.

A formação de palavras, específicas de uma comunidade lingüística, vem atender às suas necessidades comunicativas. Recorrendo à formação de palavras institucionalizadas ou neológicas podemos entender variedade, marcas discursivas...

Discordamos do procedimento de ensino que dissocia a morfologia dos outros conteúdos lingüísticos, desaconselhamos a prática que separa a forma do conteúdo para entender o sentido da palavra, julgamos improcedente iniciar uma discussão sobre formação de palavras sem relacionar o assunto ao conhecimento dos alunos, fora de um texto.

Cremos que a utilização de formação de palavras deixa o estudante mais a par do processo por que passa a língua: ele está acompanhando, portanto ele as conhece. Não recomendados que o ensino de morfologia se inicie de palavras cristalizadas na gramática, sem nenhuma referência utilitária, sem qualquer demonstração contextual de como se processa no texto: procede-se a uma mera decomposição e classificação de elementos.

Durante muito tempo a tradição gramatical não tem explicitado sob qual perspectiva o estudo morfológico se encaminha — o que dificulta a delimitação de critério e compromete o entendimento do conteúdo (Monteiro, 2002). As palavras abordadas nas aulas de morfologia não consideram assim o léxico como um inventário aberto.

Acreditamos que o significado de uma palavra, talvez por seu caráter polissêmico, fica comprometido quando verificado fora de um texto: não se podendo aproveitar o sentido completo e específico da palavra. Dificilmente poderíamos depreender a significação total de uma palavra que o produtor ou divulgador quis transmitir analisando-a fora do texto.

Pensamos que a verificação do significado dentro do texto seja apropriado a todas as palavras: porém, em se tratando de aula de morfologia, este critério não costuma ser adota]do nas escolas: a verificação do sentido da palavra é mais bem aproveitado quando o relacionamos com a construção textual.

O estudo morfossemântico da palavra pode-se relacionar à necessidade social de um grupo em nomear suas ações lingüísticas e os objetos ligados a essas ações. A cada situação social pode surgir uma nova palavra ou um novo sentido para a mesma palavra: o significante poderá ser o mesmo, contudo com outro significado.

A formação das palavras pode ser vista de acordo com o sentido dado por um falante para se comunicar com sua comunidade lingüística.

A evolução da sociedade tem sido tão acelerada em variados setores que é um grande desafio para alguns acompanhar esse ritmo, entretanto ficar com práticas de ensino desatualizadas implica desconhecer novas metodologias. Com o intuito de atrair o aluno para o referido conteúdo com que lida o docente, querer estar atualizado produz uma frenética busca de conhecimentos a respeito de todos os assuntos que circulam nos veículos de informação. A língua representa, pela formação de palavras que vão surgindo, o ritmo acelerado como as coisas mudam. Mostrar-se atualizado lingüisticamente pode atrair a atenção discente: somos pessoas que utilizamos uma linguagem diferente da sua.

Se pensamos em iniciar uma prática docente começando com textos que despertem o interesse dos alunos, se começamos nossas aulas com assuntos que eles conheçam para depois apresentar um conhecimento que só nós dominamos, já estaremos proporcionando ao estudante uma proposta diferente do modelo prototípico escolar. Podemos oferecer esta proposta de estudo da formação de palavras pelas crônicas jornalísticas.

FINAIS

Acreditamos que a proposição de uma discussão sobre um componente curricular ou de um conteúdo desse componente possa contribuir com a melhoria do ensino se acreditar-mos realmente que é possível haver uma aula prazerosa tanto para os discentes quanto para o docente: mesmo que a proposição feita para um ensino produtivo não indique caminhos absolutamente novos.

Tomamos a decisão de desenvolver uma estratégia de ensino por uma pesquisa em formação de palavras pensando no incômodo dos alunos e dos professores ante um quadro lamentável que se nos apresenta na realidade escolar: o fracasso, a falta de motivação...

Pensamos em apresentar uma proposta de ensino para discutir morfologia na sala de aula sem ignorar que tanto nós professores reclamamos de nossos baixos salários quanto nossos alunos encontram, fora do espaço escolar, concorrentes muito mais atraentes. Não acreditamos que esta questão seja fácil de ser resolvida - nem poderia ser - considerando que nos deparamos com questões da seguinte natureza: só aprendemos o que é do nosso interes-se ou sem motivação não há disponibilidade para o aprendizado. É o que ocorre na prática quando lidamos com algumas situações como: adolescência,

baixa-estima, lar desfeito, origem sócio-econômico-cultural baixa etc.

Os livros didáticos estão com muitas ilustrações nos últimos tempos como motivo de estímulo ao estudante, mas não é suficiente: precisa-se descobrir o que há de interessante na matéria que está sendo apresentada. Temos a grande chance de mostrar como um texto fica rijo pela formação de uma palavra que transmita o sentido específico para aquela situação comunicativa, inclusive fazendo um cotejo com o dia-a-dia do estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. M. Neologismo. São Paulo: Ática, 1984.
- ASSUNÇÃO Jr. A. P. Dinâmica Léxica Portuguesa. Rio de Janeiro: Presença, 1986.
- BASÍLIO, M. Teoria Lexical. São Paulo: Ática, 2003.
- CÂMARA Jr. J. M. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CARVALHO, N. O que é Neologismo. São Paulo Editora Brasiliense, 1987.
- _____. Princípios de Lingüística Geral. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1973.
- COSERIU, E. Princípios de semántica estructural. Madrid: Editorial Gredos, 1981.
- _____. Gramática, semántica, universales: estúdios de lingüística funcional. Madrid:

Editora Gredos, 1978.

MONTEIRO, J. L. Morfologia Portuguesa. Campinas: Pontes, 2002.

KEHDI, Valter. Morfemas do Português. São Paulo: Ática, 2005.

A LINGUAGEM JORNALÍSTICA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Alinne D'Arc Ramos Bastos⁹¹⁰
UERJ
darchastos@bol.com.br

RESUMO:

Diferenças léxico-semânticas em manchetes e notícias de jornais diários no Rio de Janeiro. O *corpus* eleito foi: jornal de ponta - O Globo; e jornais populares - Expresso e Meia Hora. O levantamento de alguns vocábulos nessas mídias demonstra que os jornais populares mantêm a antiga crença de que o povo procura no jornal entretenimento; enquanto que jornais como O GLOBO demonstram preocupação com a formação de leitores críticos. Apresenta-se então a proposta de formação de opinião através da linguagem clara e simples dos textos jornalísticos, principalmente das notícias.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo; Público; Interação; Opinião; Reflexão.

ABSTRACT:

Semantic lexicon headlines and stories differences from daily newspapers in Rio de Janeiro. The *corpus* was elected: newspaper-edge – *O Globo* and popular newspapers - *Expresso* in *Meia Hora*. The survey of some words in these media shows that the newspapers maintain the old popular belief that the people seeking entertainment in the newspaper, while newspapers such as *O GLOBO* show concern with the critical readers formation. Then, there is the proposed of opinion formation through clear and simple language of the texts journalism, mainly of stories.

KEY WORDS:

Dialogism; Audience; Interaction; Opinion; Reflexion.

¹⁰ Especialista em Língua Portuguesa – UERJ. Texto apresentado na II Jornada de Trabalhos da Especialização e IV Seminário Integrado de Pesquisa em Língua Portuguesa, out-2006.

Segundo Bahktin (1979) o signo nasce das relações sociais e representa tudo o que é ideológico dentro de uma sociedade. Dá-se determinada então aue indivíduos organizados socialmente são capazes de construir um sistema de signos para representar idéias, seres, sentimentos e a partir desse sistema compreender o mundo que o cerca. O signo préestabelecido socialmente é o ponto de partida de todo indivíduo numa sociedade, ele apreende esses signos identificando-os, primeiramente como "parte de uma realidade natural ou social", são "corpos materiais, artigos de consumo, material tecnológico" como cita Bakthin (1979). Mas através da interação, o homem torna-se capaz de perceber que este mesmo signo faz parte de uma outra realidade que converte o objeto natural em produto ideológico, esse produto emerge do grupo social onde o homem está inserido. Um signo ideológico, produto e reflexo dos ideais de uma sociedade, das relações que se estabelecem entre os indivíduos. Esse homem identifica esses signos, reconhece, interpreta, reproduz e torna-se capaz de construir novos signos, produzindo uma cadeia contínua que se estende de indivíduo para indivíduo numa rede que contribui para a formação da consciência individual.

A base de toda essa estrutura é a interação, o contato com o outro e é na troca de informações, que se constrói essa cadeia, produz-se a consciência individual e conseqüentemente a consciência coletiva de um povo. A partir da interação, a língua torna-se poderoso meio de comunicação, de construção de conhecimento e fator determinante no desenvolvimento de todo novo ser social. O sujeito social adquire consciência através dos signos e devolve à sociedade as reflexões produzidas a partir deles, num ciclo contínuo.

Nesse processo de interação, os jornais diários de alta circulação adquirem enorme relevância por produzirem signo ideológico, principalmente os jornais populares, por proporcionarem informação a uma camada da sociedade que

apresenta baixa escolaridade e dificuldades financeiras. É fato claramente observado que o público leitor dos jornais populares consome essas publicações por serem de baixo custo e por aproximarem-se da linguagem do "povo", dos usos mais simples, de fácil compreensão, o que não deixa de ser uma proposta importante. Mas é fato também que a industria jornalística necessita atender a esse mercado consumidor e vender seu produto.

As mídias apresentam um duplo papel na sociedade que são o de importante veículo de comunicação e o de produto a ser comercializado. Dentro dessa perspectiva, a mídia escrita precisa estruturar, em seu processo de veiculação da informação a análise do seu público alvo para não cometer equívocos quanto às expectativas do seu público consumidor e obter retorno em forma de consumo do seu produto. Dessa forma a existência de um jornal escrito depende do quanto ele pode ser consumido. Por esse motivo cada instância de produção jornalística estrutura recursos, meios, instrumentos que possibilitem não só o surgimento, mas também o estabelecimento seguro do seu jornal. O recurso de sedução, nessa situação, é imprescindível porque garante que o produto será consumido.

A análise do público alvo torna-se fundamental não só pela necessidade de resposta comercial do produto, mas também porque todo jornal, inclusive o popular, necessita da medida certa da linguagem para que o seu público tenha realmente acesso à informação. Nilson Lage (2004), ao definir a linguagem jornalística, registra que os textos jornalísticos, de uma forma geral, intencionam levar informação ao público leitor, respeitando as variedades lingüísticas, utilizando construções do registro coloquial aceitas na linguagem formal, na tentativa de obter maior expressividade e propondo uma leitura eficiente quanto a comunicação, estendendo assim o acesso à informação.

Quando encontramos em jornais populares construções do tipo "Rebelião no Xadrez sacode Água Santa" (08/12/2006), percebemos que, em uma tentativa de aproximação da linguagem popular, há um certo exagero na seleção dos vocábulos, provocando ironia, descontração, comicidade. Por que não afirmar que esse exagero contribui com o mito de que o trabalhador da grande massa proletária procura diversão nos jornais, algo que o afaste da sua realidade? Utilizando expressões surgidas entre sujeitos pertencentes às classes proletárias 11, os jornais populares aparentam aproximar-se do povo, mas dessa forma criam rótulos, acentuam a desigualdade na medida que não oferecem outras opções que possibilitem a reflexão a respeito do fato noticiado, pois que a ocorrência de expressões desse tipo são muitas e ocupam as maiores manchetes.

Levando em consideração que a maior parte das notícias encontradas nos jornais populares parte de fatos ocorridos nos meios sociais menos privilegiados, o uso exagerado e bastante recorrente dessas expressões limita o público leitor e impede a reflexão a respeito da sua própria realidade, com a marginalização social.

Analisando todos esses fatores, podemos inferir mais claramente sobre a condição da mídia dentro do contrato de comunicação que é estabelecido entre ela e seu público. Podemos afirmar que a mídia possui condições de estabelecer contrato de comunicação com vários núcleos sociais distintos, criando diversos discursos, por se tratar de uma entidade detentora da norma culta e de vasto conhecimento cultural, entidade respeitável e com credibilidade.

¹¹ Expressões como "sacode", surgem nos meios populares partindo da própria violência constante e como forma de identificação dos grupos

Ana Rosa Ferreira Dias comenta em seu ensaio "A notícia como entretenimento no jornal sensacionalista e sua relação com a comicidade" (2006), que jornais como o *New York Times* previam preocupação com a formação do intelecto de seus leitores com o intuito de formar cidadãos informados, enquanto jornais populares estampam "manchetes escandalosas" que apelam para "instintos baixos" do homem.

É fácil comprovar esta afirmação quando aquela mesma notícia sobre a rebelião em Água Santa, publicada em um jornal *O Globo* (08/12/2006), apresenta-se da seguinte forma: "Quadrilha da extorsão por telefone faz rebelião." Em contrapartida ao jornal popular,o jornal de ponta ressalta a existência de uma *quadrilha*, atenta o leitor para algo que já existia antes da rebelião, remete para as causas e conseqüências. O processo que culminou com a rebelião ganha relevância, para que seja possível avaliar os acontecimentos, provoca reflexão, faz o leitor associar essa matéria com outras numa espécie de continuo. Em oposição à manchete do jornal popular que ressalta a violência e trata do fato do momento, trata-o de maneira jocosa.

Na seqüência das manchetes podemos perceber a diferença na abordagem, "Um detento assassinado. Dezesseis pessoas feridas, entre ela dois agentes" (*Meia Hora*) e "Presos tomam agentes como reféns no Ary Franco e exigem transferência para presídio sem bloqueador de celular." (*O Globo*). Percebe-se claramente, no jornal popular, a condução para o fato estanque, a violência (pessoas feridas, assassinato), enquanto no jornal de ponta novamente a preocupação com o processo, com os fatos anteriores, com as causas (exigem transferência, sem bloqueador).

A proposta do jornalismo de se levar informação de maneira clara, utilizando expressões do registro coloquial, na tentativa de obter maior expressividade, no entanto, é

perfeitamente possível. Uma linguagem simples e acessível pode levar informação e reflexão ao público que consome os jornais populares, sem criar estereótipos.

fácil compreender esta perspectiva quando comparamos notícias publicadas no mesmo dia nos jornais O Globo e Expresso sobre um assunto que comoveu grande parte da cidade a respeito do coronel que assassinou a própria esposa. Após muitos debates, em edições anteriores, o jornal O Globo publicou no dia oito de dezembro de 2006, através de discurso indireto, a notícia: " Coronel diz que mulher caiu em cima da faca", construindo ironia através da seleção vocabular, "diz", "caiu", "em cima", e da própria estrutura, suscitando questionamentos e, consequentemente, reflexão. Enquanto isso o jornal *Expresso*, através de discurso direto: "Bati com toda a minha força na cabeça dela", valoriza o ato violento e instintivo reconhecido na própria fala do autor do crime. Os jornais noticiam o mesmo fato, no mesmo dia e, enquanto um se propõe a levantar discussão sobre a postura e comportamento de um membro da sociedade que ocupa um cargo relevante, o outro ressalta apenas o trágico, manifestações instintivas.

A questão principal está no debate do papel desse jornalismo nos pequenos núcleos populares, de como os jornais detêm a possibilidade de apresentar novos horizontes sociais a esses núcleos e, conseqüentemente, de possibilitar o contato com a língua nos diferentes sentidos e possibilidades que ela apresenta, de maneira a ampliar e não limitar os conhecimentos e as reflexões, já que a mídia possui essa condição. Até que ponto o uso de expressões reconhecidas facilmente pelo público alvo garante a compreensão, as trocas relevantes para construção de significados e sentidos que poderão servir de

¹² O dizer não pressupõe a ocorrência do fato.

instrumentos para compreensão do meio social macro¹³? Deve haver um limite no uso de expressões coloquiais, na seleção lexical e na escolha de estruturas feitas a partir dos usos populares, usos voltados a públicos populares, para que não se limite o poder de percepção do mundo do leitor para apenas o seu pequeno núcleo social e também não se transformem episódios merecedores de reflexão em simples banalidades cotidianas.

Em "Exército baixa no Muquiço", o verbo utilizado de maneira conotativa, além de provocar riso, desvia a atenção do fato em si. Substituindo-se o vocábulo por "ocupar", teríamos "Exército ocupa favela do Muquiço". A simples substituição acarreta mudança, até mesmo de significado. Baixar, variação de abaixar, é descer, passar de lugar alto para outro mais baixo, enquanto que ocupar é estar ou ficar na posse, é preencher.

Essa mudança valoriza a ação pela presença de autoridades onde o tráfico executa sua lei no lugar do Estado. No lugar de risos, uma possibilidade de reflexão a respeito do que pode ser feito para conter a violência, e se ter uma qualidade de vida melhor.

Uma seleção vocabular simples, clara, pode construir novos sentidos, se levarmos em consideração o contexto, e chegar até o público menos escolarizado das classes mais populares, mas o que verificamos freqüentemente nos jornais populares é o aproveitamento do contexto para reforçar antigos rótulos a respeito do público leitor desses jornais.

Considerando a mídia como essa entidade unificada, usaremos a nomenclatura de Charaudeau (2006) para tratar dessa interação entre mídia escrita e seu interlocutor. A mídia compreende a instância de produção no contrato social

¹³ Meio social macro faz referência aos acontecimentos nacionais.

estabelecido entre os jornais impressos e seus públicos-alvos. Dessa forma reconhecemos que, devido a sua finalidade ambígua de informar e fazer consumir, vários elementos são necessários para atingir os objetivos, as fontes, as pesquisas, os editores, tudo contribuindo para uma enunciação "unitária e homogênea" correspondente a um projeto pré-estabelecido. Esse projeto prevê retorno, mas garante a credibilidade, o jornalista tem a função de transmitir a informação que localizase num conjunto enorme de informações diversas, ele precisa detectar aquela que se adaptará melhor à proposta da instância de produção. Freqüentemente prevalece o poder de impacto que essa informação terá.

O outro extremo desse contrato é a instância de recepção que é uma incógnita para a instância de produção, embora traços característicos já reconhecidos permitam determinar o perfil do consumidor do jornal como, profissão, classe social, faixa etária e etc. Charaudeau divide a instância de recepção em duas. Uma seria o alvo intelectivo, capaz de analisar o que está sendo apresentado através do jornal, debater sobre a veracidade, perceber além da superfície da notícia; seu interesse em relação ao conteúdo é o de manter-se informado para ocupar certa posição social, estabelecer relação com outros alvos-intelectivos, orientar sua conduta em relação aos movimentos políticos e às mudanças sociais cotidianas. A outra face da instância de recepção seria o alvo afetivo que se acredita não ser capaz de avaliar nenhuma informação de maneira racional, ao contrário, avalia através das emoções, considera sempre o inesperado, o repetitivo, o trágico, o dramático

Deduz-se que o alvo intelectivo percebe, na informação, a oportunidade, a identificação de possibilidades e a opção para orientar melhor sua conduta, enquanto o alvo afetivo se compraz com o inesperado, o repetitivo, os males do mundo, o trágico, o dramático. Charaudeau (2006) afirma que:

"no processo de construção da instância alvo pela instância midiática alvo intelectivo e alvo afetivo se misturam e interagem. É nessa interação que tem origem a opinião pública."

Os jornais populares não permitem que haja essa interação porque consideram o seu público um alvo afetivo. Com isso os textos desses jornais voltam-se para matérias com forte apelo emocional, nas quais a estrutura desses mesmos textos limita os debates e a reflexão, melhor dizendo, esses jornais usam da emoção por estarem dirigindo-se a um público de cotidiano trágico, dramático, repetitivo e insólito.

Se o público alvo dos jornais populares pode ser considerado, em sua grande maioria, um alvo afetivo na abordagem e no tratamento das informações precise ser estruturado com base no trágico, no insólito, no dramático, para que se garanta o consumo, a mídia escrita pode, por outro lado, tratar a informação evitando os apelos lingüísticos e inserindo alguns elementos favorecedores de reflexão. Na manchete apresentada pelo jornal Meia-Hora em oito de dezembro de 2006, são apresentadas informações sobre a rebelião no presídio de Água Santa. Na formatação de capa do referido jornal é apresentada uma imagem bastante comovente dos familiares dos presos ao lado de pertences banhados em sangue, a par das chamadas, "Rebelião no xadrez sacode Água Santa" e "Água Santa Ferveu". Com a simples substituição dos verbos "sacode" por "tumultua", ou da reestruturação de "Água Santa Ferveu" por "O presídio esteve sob forte tensão", elimina-se a ironia que provoca comicidade e conduz-se o leitor a buscar as causas da tensão no presídio.

Não se espera nas manchetes uma abordagem que levante discussões a respeito da extorsão, corrupção, mas é perfeitamente possível que esses elementos estejam presentes no interior da notícia, o que não acontece com as referidas

publicações. Mantém-se assim um contínuo de caracterização do público leitor do jornal popular, que parte da manchete de capa e prossegue até o final da notícia. Esse leitor é considerado alvo afetivo, e seu interesse não ultrapassaria os limites do sensível, nunca chegaria a racionalização e conseqüentemente a formação de opinião.

Se a mídia pode traçar perfis a respeito do público de maneira a selecionar um determinado alvo, realizar o que Charaudeau (2006) nomeia de estudos de impacto para avaliar os anseios desses alvos e identificar os recursos lingüísticos apropriados ao reconhecimento desse público, a instância de produção representa uma entidade oficial que é portadora do saber, do conhecimento novo partindo da informação.

A abordagem que cada tema recebe pelas instâncias de produção é elemento determinador de descodificação do signo presente no fato informado. O papel da mídia é, como afirma Charaudeau (2006), tratar da verdade através de uma abordagem que garanta credibilidade: "Dizer o exato significa que há coincidência entre o que é dito e os fatos do mundo exterior à linguagem". O discurso midiático praticado nos jornais populares de alta circulação na cidade do Rio de Janeiro tem utilizado a verdade através de sua face mais insólita, violenta, reforçando velhas teorias sociais que não são capazes de transformar essas verdades e ainda impedem que o público leitor desses jornais tenha contato com as outras faces dessas verdades, porque não as apresenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAKTHIN, Mikhail, *Marxismo e filosofia da linguagem*. Editora Hucitec, São Paulo, 1979.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DIAS, Ana Rosa Ferreira, *A notícia como entretenimento no jornal sensacionalista e sua relação com a comicidade*. Ensaio In: URBANO, H. DIAS, Ana Rosa F. Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino. SP: Cortez, 2001
- LAGE, Nilson. *Linguagem Jornalística*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2004.

A REFERENCIAÇÃO EM TEXTO JORNALÍSTICO DE NATUREZA ARGUMENTATIVA

Cristina Normandia dos Santos UERJ crisnormandia@hotmail.com

RESUMO:

Este trabalho analisa a atividade sócio-cognitivo-discursivo chamada referenciação, em que os objetos de discurso e as principais estratégias de referenciação são (re)elaboradas em texto argumentativo, mais especificamente no gênero artigo de opinião. A escolha deste gênero, que possui a política como principal foco, deve-se ao dinamismo deste tema que convoca o interesse público com maior ou menor intensidade, e, também, a ocorrência das estratégias de referenciação.

PALAVRAS-CHAVE:

Discurso, Referenciação, Interação, Leitura e Ensino.

ABSTRACT:

This work analyses the so called "reference" ("referenciação"), a social-cogntive-discoursive activity, in which the objects of discourse and its main refering estrategies are (re)elaborated on an argumentative text: in other words, through the gender knwow as "opinion article" ("artigo de opinião"). The choice for this gender, which owns the politics as main focus, is due not only to the dynamism of this theme within the public interesting, with less or more intensity, but also to the occurrence of refering estrategies.

I-INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2007, foi realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o curso "O processo de referenciação e práticas de leitura", que fazia parte da linha de pesquisa "Ensino de língua portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologia e pesquisa"; uma das linhas de pesquisa oferecida pelo programa de Mestrado em língua portuguesa. Um dos trabalhos realizado, no curso, foi à análise de textos que correspondiam aos gêneros artigo de opinião, crônica literária, redação escolar e redação de vestibular (de

tipologias argumentativa e narrativa), que tinha como prioridade o reconhecimento de elementos lingüísticos que somados a elementos extralingüísticos promovem o processamento textual pelo leitor, e conseqüentemente a progressão textual.

Este artigo pretende abordar a questão da referenciação como uma estratégia discursiva que promove a continuidade tópica, e, ainda, a argumentatividade do texto e conseqüentemente a progressão textual. Para análise dessa estratégia discursiva, utilizaremos como exemplo o artigo "Irrelevância" do escritor Luís Fernando Veríssimo, publicado no jornal O Globo no primeiro semestre de 2007.

II-REFERENCIAÇÃO, ATIVIDADE SOCIOCOGNITIVA-DISCURSIVA

Indagações sobre como ocorre a relação dos signos lingüísticos com a realidade e a percepção sempre fizeram parte dos propósitos de filósofos, semanticistas, lingüistas etc, que se ocupam em desvendar os enigmas que cercam a significação e a linguagem.

Na filosofia, por exemplo, Aristóteles em teoria da significação articula três elementos distintos: o ser (ou a coisa, ou real), os "estados de alma" e o discurso. Para ele a relação entre os nomes e as coisas não há nem pode haver semelhança completa: "os nomes como as definições são limitados, enquanto as coisas são infinitas". Ainda segundo Aristóteles, "a relação entre os nomes e as coisas não é, por conseguinte, de semelhança, mas de significação, ou seja, simbólica". A filosofia, sobre a construção do "real", não faz menção a participação da percepção/cognição cultural na construção da realidade.

Já, o maior expoente da ciência lingüística, Ferdinand de Saussure, em Princípio de lingüística geral¹⁴, declara "Não há relação entre o signo e a coisa designada" e complementa: "O vínculo que estabelecemos entre as coisas preexiste às próprias coisas e serve para determiná-las". O lingüista em sua exposição sobre a relação dos signos com o objeto, leva em consideração o papel cognitivo na construção do "real", que se antecipa à linguagem.

O autor Isidoro Blikstein defende (Koch, 2000: p.77) "a tese do que julgamos ser a realidade não passa de um produto de nossa percepção cultural", Blikstein considera que o 'real' é construído a partir do próprio ponto de vista em interação com a linguagem e o social. E ao começar levar em consideração a interação da práxis, da percepção e da linguagem a Lingüística começa a ter uma visão abrangente sobre a apreensão da significação (Koch, 2000: p.78):

(...) a Lingüística acaba por confessar a necessidade de incluir a percepção/cognição no aparelho teórico da semântica, pois é evidente que a significação lingüística é tributária do referente e que este, por sua vez, é constituído pela dimensão perceptivo-cognitiva.

A visão do referente como produto de uma prática social direciona para a possibilidade da instabilidade das relações entre as palavras e as coisas, segundo Mondada & Dubois (Koch, 2000:p.79), e esta instabilidade é gerada no discurso, em que estão envolvidos os sujeito sociais, o conhecimento e o entorno físico, social, cultural. Chega-se, neste ponto, a referenciação definida como uma atividade sócio-cognitiva-discursiva realizada pelos interactantes ou enunciadores na sua prática discursiva. Isto significa dizer que

¹⁴ Curso de Lingüística Geral, Ferdinand de Saussure. Editora Cultrix. São Paulo.

nosso cérebro reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão, e a reelaboração ocorre no discurso, condicionada às condições sociais, culturais, históricas e com o uso da língua. Sobre este aspecto postulam Apothéloz & Reichler-Béguelin (Koch, p.58):

O discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo que é tributário dessa construção. Isto é, todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, "publicamente" alimentada pelo próprio discurso, sendo os sucessivos estágios dessa representação responsáveis, ao menos em parte, pelas seleções feitas pelos interlocutores, particularmente em se tratando de expressões referenciais.

Falar sobre referenciação implica compreender que as categorias que fazem parte da realidade não são estanques, completamente definidas ou definitivamente nomeadas, elas, no horizonte discursivo, são instáveis, podendo ser (re)construídas pelos atores sociais em situações discursivas. E nesta prática de (re)construção da realidade surge os objetos de discurso, como postula Mondada (Koch ,2000: p.81):

O Objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem como pelo fato de articular-se em partes suscetíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente.

Essas modificações sofridas pelos objetos de discurso em situação discursiva produzem a construção e reconstrução do sentido na progressão textual.

A discursivização ou textualização do real, através da linguagem, diz respeito sobretudo a possibilidade de manipular o conteúdo e a estrutura de uma forma simbólica de maneira significativa, configurando-se o princípio da referenciação.Koch & Marcuschi (cf. KOCH...) explicitam:

A discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas um processo de (re)construção do próprio real. Sempre que usamos uma forma simbólica, manipulamos a própria percepção da realidade de maneira significativa. É dessa assunção que decorre a proposta de substituir a noção de referência pela noção de referenciação, tal como postula Mondada (cf. KOCH...)

As categorias que são operacionalizadas no discurso se apresentam através de elementos gramaticais (pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos etc) e lexicais (sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais etc), que durante a progressão textual são ativadas, reativadas, ou de-ativadas cognitivamente, e (re)construídas no texto. Koch (p.62) apresenta as seguintes estratégias de referenciação:

- 1. Construção/ ativação: pela qual um "objeto" textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nódulo ("endereço" cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão lingüística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse "objeto" fica saliente no modelo.
- 2. Reconstrução/reativação: um nódulo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma

referencial, de modo que o objeto-de-discurso permanece saliente (o nódulo continua em foco).

3.Desfocalização/desativação: ocorre quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (stand by), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores.

Isso vai permitir que o texto processe numa progressão seqüencial e não linear (que é a soma de partes), renovando as condições de textualização. Percebe-se que a referenciação possui uma função organizacional que vai além da microestrutura do texto, com as cadeias coesivas. A referenciação vai possuir, também, uma função macrotextual, em que promove dois grandes movimentos, a retroação e a prospecção (através da catáfora e anáfora), que constroem as relações semânticas e discursivas direcionando para a sua seqüênciação, e inclusive para a continuidade tópica, estabelecendo a progressão textual.

Apresentamos um levantamento das principais formas remissivas, em português, segundo as postulações de Kallmeyer at al (cf.Koch):

FORMAS NÃO	FORMAS NÃO	FORMAS REMISSIVAS
REFERENCIAIS	REFERENCIAIS LIVRES	REFERENCIAIS
PRESAS		
1-Artigos definidos e indefinidos	1-Pronomes pessoais de 3ª pessoa do singular e plural	1-Expressões ou grupos nominais definidos

2-Pronomes adjetivos	2-Pronomes substantivos	2. Nominalizações
3-Numerais cardinais e ordinais	3-Numerais	3-Expressões sinônimas ou quase-sinônimas
	4-Advérbios "pronominais"	4-Nomes genéricos
	5-Expressões adverbiais	5-Hiperônimos ou indicadores de classe

As formas remissivas têm como função organizar o texto na sua macroestrutura, sinalizando para o leitor/ouvinte que o produtor do texto muda de estágios em sua argumentação.

Tudo o que foi exposto, implica em uma concepção dialógica da língua, os sujeitos são considerados ativos, que dialogicamente se (re)constroem, considerando a interação, entre o texto/contexto e produtor do texto. Para Koch (2006):

"O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo."

III-ANÁLISE DO TEXTO "IRRELEVÂNCIAS" DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

O texto escolhido para análise é "Irrelevâncias" do jornalista Luís Fernando Veríssimo, publicado no jornal O Globo no primeiro semestre de 2007.

IRRELEVÂNCIAS [Luís Fernando Veríssimo]

Os escândalos e pseudo-escândalos se sucedem e não se sabe mais distinguir os que merecem indignação nova dos que só vêm para abafar o anterior. A própria indignação acumulada acaba tendo efeito anestesiante – o que mais há para sentir e dizer, depois da conclusão de que todo o mundo é corrupto fora o Jefferson Peres? O resultado previsível disso é a total desmoralização da política e dos políticos, e portanto da democracia, no Brasil. Mas há outro resultado possível desse desencanto, não sei se melhor ou pior. Como, pelo que ouco e leio, a economia brasileira vai melhor do que jamais foi nestes últimos dez anos e não parece ser afetada por grampos, denúncias, revelações, CPIs, adultérios, bobagens ditas pelo Lula ou na sua presença, etc., consagra-se entre nós a tese da irrelevância da política. Como os banqueiros estão contentes e o povão reelegeria o Lula, seus improvisos e seus parentes num minuto, restam à política a fofoca e o concurso de oratória e à oposição a tênue esperança de um escândalo tão escandaloso que anule a anestesia. Devemos relaxar e gozar, já que uma democracia inconsequente é melhor do que democracia nenhuma, ou lamentar termos chegado a tal desconexão entre realidade econômica e noticiário que a própria corrupção se tornou irrelevante? Não olhem para mim, eu não sei a resposta. Prefiro uma democracia que funcione, mas isso é quase dizer que prefiro um país em crise econômica e institucional a cada nova ação da Polícia Federal.

A) Neste texto, temos como primeiro referente "Os escândalos e pseudo-escândalos" – na cadeia azul – e novos referentes que vão sendo ativados e reativados por descrições nominais definidas, anaforicamente. As formas remissivas

nominais, presentes nas cadeias sinalizadas, indicam a mudança de estágio na argumentação, que dentro do horizonte textual determina a introdução, mudança ou desvio de tópico, como também a ligação entre tópicos e subtópicos. Observe estas mudanças de tópicos nas cadeias presentes no texto.

B) A expressão "todo mundo é corrupto fora o Jefferson Peres?" confirma a desmoralização da política. E a expressão "devemos relaxar e gozar" aciona o conhecimento de mundo do leitor, fazendo-o lembrar que se trata de uma expressão que foi utilizada pela Ministra do Turismo em situação de entrevista. Os enunciados são mais que decodificados pelo leitor/ouvinte, estes são elementos do texto que são relacionados com o contexto para ser possível compreende-los, adequadamente, com a situação comunicativa de que fazem parte. Estes enunciados configuram o que a lingüística textual chama de 'inferências':

A produção de inferências desempenha um papel particularmente relevante. Nenhum texto apresenta de forma explícita toda a informação necessária à sua compreensão: há sempre elementos implícitos que necessitam ser recuperados pelo ouvinte/leitor por ocasião da atividade de produção de sentido. (Koch, 1993: p.25).

C) O título "Irrelevâncias" é introduzido/ativado na linha 10 **'a tese da irrelevância da política'**, se referindo, mais uma vez, à desmoralização da política brasileira, sendo retomado na linha 15 por **'a própria corrupção se tornou irrelevante'**.

D) No final do artigo há a presença do dêitico "eu", primeira pessoa do singular, que é um aspecto de que o produtor do texto está assumindo o discurso, explicado pela pragmática como um aspecto de subjetividade no discurso:

Por subjetividade, na concepção de Benveniste deve entender-se a capacidade que tem o falante de se colocar como sujeito, apropriando-se da língua para convertê-la em discurso, remetendo-se a si mesmo como eu. A rigor, o único conversor da língua em discurso é o eu, mas nenhum eu pode colocar-se como tal sem que projete ao mesmo tempo um tu: eis aí caracterizado o fundamento lingüístico da subjetividade. (Silva, 2005: p.19)

E) Observe, abaixo, algumas cadeias presentes no texto:

Os escândalos e pseudo-escândalos → os que merecem indignação nova→ dos que só vêm para abafar o anterior→ grampos, denúncias, revelações, CPIs, adultérios, bobagens ditas pelo Lula ou na sua presença, etc→ um escândalo tão escandaloso

- da democracia → uma democracia inconsequente → democracia nenhuma → uma democracia
- a tese da irrelevância da política→ a própria corrupção se tornou irrelevante
- o Lula→ seus improvisos→ seus parentes

F) Percebemos que as escolhas lingüísticas presentes no texto, através das formas remissivas nominais, têm como propósito discursivo intervir nas opiniões, atitudes do

interlocutor do texto. As descrições definidas caracterizam-se por dar novos atributos ao referente, isto viabiliza o projeto de dizer do produtor.

E) Podemos observar com as cadeias coesivas presentes no texto que os objetos-de-discurso vão sendo construídos e reconstruídos na interação verbal, sendo classificados como objetos dinâmicos que na progressão verbal são transformados, reconstruídos, categorizados, recategorizados.

V-Conclusão

Partindo da análise teórica, dos autores citados, e prática, do artigo de opinião, chega-se às seguintes conclusões:

- 1 Que 'a realidade', ou o 'real', é construída pelos autores sociais em atividade sócio-cognitivo-discursiva, definida como referenciação;
- 2 Os objetos sociais ou discursivos não são pontos estáveis de referência, no discurso eles são (re)construídos ou de-categorizados, a partir de mudanças contextuais ou de pontos de vista;
- 3 A realidade é construída, mantida e alterada, sociocognitivamente, com a interação dos interactantes com o mundo físico, social e cultural;
- 4 A opção que o produtor ou locutor faz por determinadas formas remissivas, principalmente das expressões definidas, é uma maneira de influir na opinião do seu leitor/ouvinte, podendo alterar a sua forma de pensar, as suas crenças e atitudes.
- 5 As formas remissivas além da função microtextual, desempenham a função macrotextual, organizando o texto na introdução e mudanças de argumentos, que significa uma alteração dos estágios do texto, ou mudanças de tópicos e

subtópicos, preservando a coerência e a continuidade tópica do texto.

Consideramos importante que se realize em sala de aula, não apenas em cursos de graduação e pós-graduação (lato sensu ou scrito sensu), uma discussão mais freqüente sobre os aspectos do texto que vão além da estrutura específica (prototípica); aspectos estes que promovem a argumentatividade e, principalmente, a progressão do texto, como é o caso das formas remissivas, que possuem uma função organizacional provavelmente maior de que os elementos que promovem a conexão entre os enunciados.

VI-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Gisele Gama & RABELO. Mauro Luiz (Org.). A Produção de textos no ENEM: desafios e conquistas Brasília: UnB. 2007.
- ANDRADE, Ricardo Jardim. A teoria da língua de F. de Saussure. UFRJ, s/d.
- BECHARA, Evanildo, Moderna gramática portuguesa. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo, Martins Fontes.
- KOCH, Ingedore Villaça. A Inter-Ação pela linguagem. São Paulo, Contexto, 2003.
- _____(1989) A Coesão textual. São Paulo. Contexto, 1989
 _____ A Coerência textual. São Paulo. Contexto, 1990.
 _____ Desvendando os segredos do texto. São Paulo. Cortez, 2002.
- SILVA. Gustavo Adolfo Pinheiro da. Pragmática: a ordem dêitica do discurso: as representações do EU e seus efeitos de sentido. Rio de Janeiro, Enelivros, 2005.

A PONTUAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NOS TEXTOS INFANTIS

Fernanda Freitas¹⁵ UERJ fernanda.f.freitas@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem por fim discutir o papel da produção textual na sala de aula e analisar a pontuação nos textos infantis como forma de colaborar para uma melhor estruturação do pensamento e para a construção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE:

Pontuação - Produção Textual - Sentido.

ABSTRACT:

This paper aims to discuss the role of textual production in the classroom and analyses the way children punctuate their texts in order to collaborate both for the structuring of thought and for the construction of senses.

KEY WORDS:

Punctuation - Textual Production - Sense.

PALAVRAS INICIAIS

Durante muito tempo, o ensino de língua materna priorizou a gramática normativa em detrimento de um trabalho voltado para a produção textual. Os textos produzidos na escola normalmente constituíam o último recurso utilizado pelo professor como atividade produtiva e não eram vistos com seriedade.

Hoje, diferentes abordagens levam o texto para a sala de aula, valorizando o elemento-chave da comunicação escrita.

¹⁵ Mestranda em Língua Portuguesa - UERJ. Texto apresentado na I Jornada de Trabalhos da Especialização, out-2005.

Essa nova realidade traz para o cotidiano escolar algumas questões, antes não abordadas nos livros didáticos e nas aulas de Português, agora necessárias para uma produção de texto satisfatória. No entanto, com o avanço do ensino de leitura e produção de textos, aplicar essa prática não é tarefa simples na medida em que a maioria dos docentes, em sua formação, não foi incentivada a planejar situações didáticas que objetivem a análise e a reflexão sobre a língua.

A fim de discutir tais pontos, este trabalho traz uma pequena parcela de um estudo realizado no ano de 2004 com crianças que se preparavam para ingressar na 5ª série do Ensino Fundamental em instituições públicas que tinham como parte do processo seletivo uma redação. O foco da pesquisa foi a pontuação aliada à paragrafação e à coerência, considerando-se que esses elementos têm papeis fundamentais na construção de textos.

RELATO DAS ATIVIDADES

Para iniciar a pesquisa, o primeiro passo foi uma conversa informal com as crianças e posterior escritura sobre o que se entende por pontuação. Para exemplificar, aqui estão os relatos de cinco alunos:

Todos os textos de alunos foram aqui reproduzidos exatamente como o original.

ALUNO 1

"Para que usamos o ponto

Cada ponto serve para utilidades diferentes, como por exemplo:

. todas as vezes uso o ponto final para terminar a frase que estava escrevendo: ex. Joana é bonita. Chistine quebra seus brinquedos.

: serve para citar muitos ex ou coisa que é usada a virgula. ex: hoje comi banana, macã pera e abacaxi.

, Utilisamos a virgula para dá uma pequena pausa no texto"

O aluno só menciona três sinais e apresenta exemplos dos dois primeiros, mas não do último. Um detalhe que desperta a atenção é que, para definir a função dos dois pontos, ele precisa falar do uso da vírgula em enumerações, mas não menciona esse uso quando cita esse sinal logo abaixo.

ALUNO 2

"Em que eu uso os pontos

Sempre uso os pontos. Com a virgula eu uso quando paro para pensar, ou para falar mais do que duas coisas, ex: Fui na feira e comprei banana, maçã, pêra, abacaxi e uva. Uso o ponto final quando vou falar outra coisa, ex: Fui passear. Este dia estava chuvendo. Uso o travessão para indicar uma fala, ex: – Mãe, vamos sair? Uso o ponto de interrogação quando vou interrogar uma pessoa, ou seja, faço uma pergunta, ex: Vamos sair? Uso o ponto de exclamação quando to exclamando, um espanto, uma surpresa, ex: Que lindo! Uso os dois pontos para dizer alguma coisa, ex: Ele disse:"

Diferentemente do ALUNO 1, esse não faz uma separação em tópicos, o que foi justificado por ele pelo fato de tratar-se de um assunto só: a pontuação. Quando diz: "falar mais do que duas coisas", refere-se ao uso da vírgula para enumerações, o que o ALUNO 1 omitiu. Além disso, o ALUNO 2 apresenta um maior número de sinais, preocupandose em exemplificar todos os usos.

ALUNO 3

"Pra que serve a Pontuação

Serve para mudar de acunto, para afirma e parar e botar virgula pra falar outra coisa.

Por isso existe ., ?, !, -, e parágrafo,

O ponto de afirmação é para afirmar o que você fala.

O ponto de interrogação é prá quando você tiver interrogando.

O ponto de exclamação é para exclamar alguma coisa

O travessão e quando você vai falar com alguém.

A vírgula é prá quando estiver falando alguma coisa ele muda.

O parágrafo é usado quando muda de assunto

Ex: A caneta caiu no chão.

O boi comeu capim."

O aluno inicia apresentando uma visão geral do uso da pontuação; apresenta os sinais em seu aspecto gráfico e só depois parte para a discriminação deles.

Vale observar que o ALUNO 3 é o único que menciona o parágrafo e, na apresentação deste, sente necessidade de exemplificar, o que não fez nos outros casos. Vê-se, pelo exemplo, que a noção de parágrafo é totalmente distorcida e resultante do discurso de muitos professores.

ALUNO 4

"Pontuação pra quê?

A vírgola é para dar uma pequena pausa, o dois pontos quando o personagem vai falar, o travessão indica a fala do personagem, a interrogação é usada quando alguém faz uma pergunta, a exclamação quando alguém fica feliz, espantada, etc, e o ponto final como eu vou usar agora serve para fechar uma redação por exemplo."

Como os outros, o ALUNO 4 faz uma listagem dos sinais conhecidos por ele e procura, de maneira simplificada, explicar seu uso.

ALUNO 5

"A pontuação

A pontuação é uzada para dar cintido as palavras ou as frases, por isso que quando nos lemos um livro concegimos entender oque o altor quer pasar para nos quando lemos um livro.

FIM"

Nota-se que as declarações são muito semelhantes, com exceção da última, que é a única em que o aluno não lista os sinais de pontuação e suas funções, mas dá um esclarecimento mais geral e menciona a questão do entender, do sentido, falando de autoria, como se a pontuação fosse uma forma de o autor do texto passar a sua mensagem.

Para entender melhor os comentários dos alunos, o segundo passo foi a investigação dos manuais didáticos. Qual é o suporte dado aos professores para trabalhar com tal conteúdo? O que os alunos recebem nas salas de aula?

Se analisarmos os manuais didáticos, evidencia-se o fato de eles tratarem a pontuação de forma bem superficial e, na maioria das vezes, apresentarem definições que levam em consideração mais de um critério, o que dificulta bastante a compreensão.

Em Língua Portuguesa, a questão da pontuação é fundamentada em três critérios: o fonológico, o sintático e o semântico. Apesar disso, por bastante tempo, a pontuação foi vista somente como uma questão de prosódia, o que muito prejudicou seu aprendizado. A falsa idéia de que os sinais de pontuação representam as pausas da fala foi o discurso de diversos professores de Língua Portuguesa durante anos. Hoje, já se sabe que tais sinais não só indicam fatos entoacionais como estabelecem relações sintático-semânticas, mas a questão da prosódia permanece enraizada, causando uma série de enganos.

Para exemplificar aqui o que foi constatado, vêm a seguir duas definições da vírgula segundo autores de gramáticas escolares:

Na *Gramática Essencial Ilustrada* (SACCONI, 1999: 359), o tratamento dado à pontuação peca pela superficialidade. O único sinal que aparece em toda a gramática é a vírgula e o critério fonológico é claramente privilegiado. A definição da vírgula é dada como "um sinal que serve para indicar pequena pausa na leitura, mas sobretudo mudança de entoação."

Outra gramática escolhida foi *Gramática – Teoria e exercícios* (PASCHOALIN e SPADOTO, 2000: 402-3), em que as autoras, na abertura do capítulo dedicado aos sinais de pontuação, anunciam a correspondência entre língua oral e escrita: "Os sinais de pontuação são recursos típicos da língua escrita porque esta não dispõe do ritmo e da melodia da língua falada. É, pois, a pontuação um meio de representar, na escrita,

as pausas e entoações da fala. Sendo assim, não há critérios extremamente rígidos quanto ao uso dos sinais de pontuação."

Na definição da vírgula, isso se confirma: "(...) marcando uma pequena pausa, é geralmente usada (...)"

Com definições como essa, o aluno é induzido a fazer a relação entoação/pontuação, não levando em conta os critérios sintático, semântico e até mesmo estilístico, que pode fazê-lo perceber as diferenças entre os escritores, e as possibilidades de criar sentidos por meio da pontuação. O fundamental é que o aluno perceba que a escrita é a união de idéia e forma em equilíbrio e, se a pontuação tem a função de organizar, sua importância no texto é indiscutível.

É nesse ponto que os sinais de pontuação vinculam-se aos parágrafos, na medida em que neles se realizará o processo de organização e coerência textual.

Para verificar aqui o uso dos sinais nos textos produzidos pelos alunos, serão vistas três redações feitas em sala de aula. Dos diversos aspectos que foram observados ao longo da pesquisa, nesses três casos a atenção estará voltada para o ponto ligado à delimitação do parágrafo e o travessão referente à demarcação de turnos de fala.

Os dois textos seguintes foram produzidos a partir de uma história em quadrinhos sem balões de fala e neles vale observar o papel do ponto.

O desastre do restaurante

Magali foi a um restaurante com sua mãe e seu pai e estava passeando enquanto a comida não saía. Ela estava conhecendo o restaurante melhor então ela esbarrou no garçom mas conseguiu pegar as bandejas os pratos e os copos. Quando o garçom foi pegar os pratos e as bandejas ele se

atrapalhou e jogou tudo no chão e aí então ela não conseguiu pear tudo de novo.

Na redação, o aluno não faz a divisão de parágrafos e utiliza somente o ponto final. Observando os quadrinhos nos quais ele se baseou, nota-se que o ponto final aparece no fim de grandes rupturas da história: a primeira quando ela resolve passear, a segunda que ilustra o encontro com o garçom e a vitória por conseguir pegar as bandejas e, por fim, o desfecho, quando os pratos caem novamente.

É interessante notar que ele se limita ao ponto, pois nem a vírgula "pra dizer mais de uma coisa", muito comum em textos infantis, foi usada em "as bandejas os pratos e os copos.".

A Magali

Em uma noite linda magali foi ao restaurante, comeu, comeu, comeu e comeu Magali nunca viu tanta comida gostosa seus pais não poderam pagar tudo bom magali teve que lavar os pratos e copos.

Quando ela passava para ir embora o garsom vinha passando e a coitada da magali se chocou com o garson os prato sairam voando a magali por incriveu que paresa ela pegou os pratos um por um e todos aplaudiram derepente ela perdeu o controle e dechou todos cair no chão bom a magali saiu correndo do restaurante.

FIM

Diferente do primeiro, ele separa a história em dois momentos, dividindo-a em dois parágrafos: um que pode ser considerado uma introdução, já que apresenta a personagem e localiza a narrativa em tempo e espaço (em uma noite linda e no restaurante); e um segundo em que ele sintetiza a complicação, o clímax e o desfecho sem qualquer separação

dessas partes por meio da pontuação, o que compromete bastante a leitura desse texto por alguém que não tenha visto os quadrinhos, ou seja, a coerência foi abalada.

Como o primeiro aluno, ele usa o ponto final para delimitar os parágrafos, mas percebe a necessidade de usar a vírgula em um caso especial: quando há a repetição de uma ação.

Outra atividade desenvolvida foi a produção de um texto com base no poema "A porta" de Vinicius de Moraes, em que uma porta relata seu dia-a-dia. Após a leitura, discutiu-se a possibilidade de objetos falarem relatando sua vivência. Depois de alguns depoimentos orais, solicitou-se a escolha de um objeto e produção escrita de um texto.

Eis o texto do aluno:

O castelo falante

- Oi, eu sou uma chícara bem bonita, branca e com flores rosas. Eu fasso parte de um conjunto de chá, tem o bule que é a mamãe e as outras chícaras são meus irmãos. Eu durmo numa prateleira de madeira, esta prateleira é dentro da cozinha de um grande castelo.
- O castelo é todo branco com bandeiras vermelhas, nas bandeiras está escrito "castelo falante", porque tudo que há dentro dele fala.
- Todos os móveis do castelo são meus amigos, vou te apresentar alguns: o armário que é rocho, a pia é cinza, a cama é de madeira com lençol laranja, a secadeira é branca. Agora é a vez dos objetos: a vela se chama Lio, a lamparina Fiu, a lâmpada Quimi e muitas outras coisas existem no castelo. Claro que tem as árvores, a grama, o teto, o chão, até o castelo fala.

- Nossa! eu falei tanto sobre o castelo que esqueci de dizer o meu nome, e ele é... Fibi
- Fibi, disse a mãe bule
- Já vou mãe.
- Agora eu tenho que ir, tenha um bom dia.

Observando o uso do travessão na redação do aluno, percebe-se que a noção que ele tem do uso do sinal é a de que esse serve para demarcar a fala e, como se trata de um relato da xícara, a presença do travessão é explicável. Na discussão em sala, a maioria da turma argumentou contra a presença do sinal ao longo do texto, dizendo que não se tratava de um diálogo, por isso o travessão só deveria aparecer na conversa entre o bule e a xícara, em que há realmente alternância do turno de fala. O aluno reescreveu o texto fazendo as alterações apontadas pelo grupo.

O castelo falante (reescritura)

Oi, eu sou uma xícara bem bonita, branca e com flores rosas. Eu faço parte de um conjunto de chá. Tem o bule, que é a mamãe, e as outras xícaras são meus irmãos. Eu durmo numa prateleira de madeira, esta prateleira é dentro da cozinha de um grande castelo.

O castelo é todo branco com bandeiras vermelhas. Nas bandeiras está escrito "castelo falante", porque tudo que há dentro dele fala.

Todos os móveis do castelo são meus amigos, vou te apresentar alguns: o armário que é roxo, a pia é cinza, a cama é de madeira com lençol laranja, a secadeira é branca. Agora é a vez dos objetos: a vela se chama Lio, a lamparina Fiu, a lâmpada Quimi e muitas outras coisas existem no castelo. Claro que tem as árvores, a grama, o teto, o chão, até o castelo fala.

Nossa! Eu falei tanto sobre o castelo que esqueci de dizer o meu nome, e ele é... Fibi

- Fibi, disse a mãe bule.
- Já vou, mãe.

Agora eu tenho que ir, tenha um bom dia.

É bom lembrar que durante todo o trabalho com os alunos, a reescritura dos textos foi solicitada, mas antes cada um recebia uma cópia dos textos da turma e a correção era feita pelo grupo. Dessa forma, desenvolveu-se o senso crítico em relação a seus próprios textos e eles passaram a compreender o uso da pontuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se aqui apenas um pequeno recorte de todo o trabalho. Ao término da pesquisa, os resultados foram positivos e a oportunidade de discutir os textos deu aos alunos autonomia em suas produções. Fica o desejo de levar para a escola e aos alunos uma prática de produção textual consciente, considerando-se a pontuação e a paragrafação como ferramentas que auxiliem a produção de textos coerentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Antônio Suárez. *Curso de Redação*. São Paulo: Ática, 2002.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 13 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- GUIMARÃES, Maria de Nazaré S. S. e DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. "Pontuação: conceitos e critérios". In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret e MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa*: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1997, pp. 97-109.

- KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- PASCHOALIN, Maria Aparecida & SPADOTO, Neuza Terezinha. Gramática – Teoria e exercícios São Paulo: FTD, 2000, pp. 402-3.
- PASSOS, Alexandre. *A arte de pontuar*: notações sintáticas. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1943.
- SACCONI, Luiz Antonio. *Gramática Essencial Ilustrada*. São Paulo: Atual, 1999, p. 359.

AS TEORIAS SOBRE O HUMOR E AS *COMÉDIAS DA VIDA PRIVADA*, DE VERÍSSIMO¹⁶.

Helio de Sant'Anna dos Santos (UERJ) helioprofessor@bol.com.br

RESUMO

O presente artigo versa sobre as estratégias de humor empregadas por Verissimo em *Comédias da Vida Privada*, levantando a hipótese do contraste como importante recurso expressivo de humor em seus textos, a partir da Teoria dos *Scripts* Semânticos do Humor, de Raskin.Também faremos referências aos estudos de Bergson, Freud, Possenti e Bordini. Priorizamos uma breve amostragem de como a sobreposição e a oposição de *scripts* podem ser tomadas como condições necessárias e suficientes para o humor.

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura - Humor - Contraste.

ABSTRACT:

This article develops a research about the humour strategies that are used by Verissimo in *Comédias da Vida Privada*, showing the contrast hypothesis how an important expressive recourse of humour in his texts and how it is founded in semantic scripts of humour theory, by Raskin. Besides we will refer to studies of Bergson, Freud, Possenti and Bordini. We made a brief demonstration of how the sobreposition and the opposition of scripts may be taken like necessary and enough conditions for humour.

KEY WORDS:

Reading - Humour - Contrast

¹⁶ Este trabalho é parte da dissertação intitulada *A oposição semântica como recurso expressivo de humor em Comédias da Vida Privada – Edição Especial para Escolas, de Verissimo*. Foi apresentado na Jornada de Língua Portuguesa, promovida pela UERJ em dezembro de 2006.

O Humor é uma forma criativa de analisar criticamente, descobrir e revelar o homem e a vida. É uma forma de desmontar, através da imaginação, um falso equilíbrio anteriormente criado pela própria imaginação. Seu compromisso com o riso está na alegria que ele provoca pela descoberta inesperada da verdade. Não é a verdade que é engraçada. Engraçada é a maneira com que o humor nos faz chegar a ela. O Humor é um caminho. (Ziraldo Alves Pinto – 1969)

Introdução

Independente da concepção de leitura que se adote, não se questiona a necessidade de investigação e reflexão constante sobre o tema, seja em função da formação do professor, da elaboração de propostas pedagógicas mais eficientes, seja por motivação puramente acadêmica. A pesquisa sobre a leitura deve fornecer subsídios para uma melhor compreensão do processo, de modo a colaborar para uma prática leitora mais consciente.

Neste trabalho, a proposta consiste em relatar sucintamente a análise de alguns textos das *Comédias da Vida Privada – Edição Especial para Escolas*, de Luis Fernando Verissimo¹⁷, relacionando-os com as teorias de humor desenvolvidas por Bergson(1900), Freud(1905), Raskin(1985) e Possenti(1998), além dos estudos de Bordini(1996), com o objetivo de apontar o emprego do contraste como importante mecanismo de construção das comédias de Verissimo.

Comédias da Vida Privada (1994) foi, segundo seus editores, uma "seleção – quase homenagem- do trabalho de Veríssimo ao longo de quase trinta anos de imprensa e mais de trinta livros publicados." Os mesmos apresentariam as *Novas*

 $^{^{17}}$ Manteremos a grafia original do nome do autor, sem acentuação.

Comédias da Vida Privada como "um alívio para os fãs, admiradores, idólatras, fanáticos, apaixonados, adoradores e viciados em geral em Verissimo, depois do sucesso líterotelevisivo das primeiras "Comédias". Publicariam em seguida a Seleção de Crônicas do Livro Comédias da Vida privada – Edição Especial para Escolas, voltada aos estudantes do Ensino Médio e Superior.

O *corpus* deste trabalho se restringe a essa "Seleção de Crônicas", principalmente porque é uma excelente amostragem da obra de Luis Fernando Verissimo, cujas crônicas expõem a sociedade, desnudando seus medos, hipocrisias, sonhos e frustrações, induzindo todos a uma reflexão séria sobre a vida no seu dia-a-dia.

2. AS TEORIAS SOBRE O HUMOR E AS COMÉDIAS DE VERÍSSIMO

Muitos autores, como Possenti (1998), afirmam que o estudo do humor tem sido insuficiente no que diz respeito aos aspectos lingüísticos aí envolvidos, pois boa parte das obras acabam versando sobre questões de caráter fisiológico, psicológico ou sociológico. Em artigo da *Revista de Cultura Vozes* (n.º 1, 1974), Luiz Felipe Baêta Neves registra a dificuldade de tratamento do assunto e a exigüidade de trabalhos críticos sobre o tema e insere as chamadas "causas culturais", entre as quais ele aponta a "ideologia da seriedade", responsável por imposição de regras e formas não só em relação à escolha de temas considerados importantes para a análise científica, mas também ao nosso dia- a- dia: "Muito riso, pouco siso" representaria uma das linhas de tal ideologia. Por outro lado, Baêta nos lembra:

Se a piada, a observação jocosa em geral não fosse séria, ou seja, se não se referisse acuradamente a fatias de realidade, não haveria riso. Só rimos porque a piada nos revelou –

ampliando ou diminuindo características do real – alguma coisa de modo fabuloso, surpreendente, inesperado. Tem poder heurístico e eficácia crítica. (p. 36)

Da transcrição, vale ressaltar, entre outros, o sentido de "heurístico", termo pedagógico que corresponde ao processo de encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo a verdade, remetendo-nos ao ideal de formação da cidadania. Referindo-se ao preconceito, Millôr, em seus comentários sobre Verissimo, no jornal *O Estado de São Paulo* (04/09/94), desabafa:

Luis Fernando , não por escolha, mas por vocação, é escritor de um gueto, o humorismo. Em toda parte do mundo, curiosamente, o labéu, o rótulo humorista continua sendo colocado em intelectuais como um sinal menor ou à parte. Nem adianta lembrar que símbolos maiores de intelectuais na França são Moliere e Rabelais, na Irlanda e Inglaterra Swift e Shaw, e que o gênio ímpar da Espanha é Cervantes. No Brasil, então, país que teima em ser subdesenvolvido apesar de nona economia do mundo, humorista é autor de "peruadas", simpático, sim, divertido, sim, mas deixa pra lá.

Alheio a tais preocupações, Veríssimo insiste em brincar com o que é sério: a realidade e a linguagem. E o que dizer da realidade e da linguagem na "Seleção de Crônicas"? Como descobrir os fios da meada? Bordini (1996) indica um caminho:

O segredo é despertar do fascínio da prestidigitação e ver onde o mágico põe as mãos: descrever o modo de construção dos textos. [...] o que faz Luis Fernando nesses textos? Se as coisas têm um tamanho, ele o aumenta; se as palavras têm um sentido a que nos habituamos, ele o inverte; quando tudo parece correr igual à vida de

todos os dias, ele subverte a ordem com um acontecimento sem pé nem cabeça. E mais: quando se espera que as coisas dêem certo, ele faz com que fracassem ou vice-versa , por obra do acaso, como se isso fosse aceitável. Quando pensamos que estamos reconhecendo alguma coisa ou situação, ele muda de direção e esbarramos com o desconhecido; quando acreditamos estar entendendo o que nos conta, ele vira a chave e nos força a compreender tudo de novo, de outra perspectiva.

Em outras palavras, parece que estamos diante da insistente contradição, do contraste, que sempre nos leva a situações surpreendentes, inesperadas, inusitadas. É a mesma oposição que aparece, de forma direta ou não, nas teorias sobre o humor.

Bergson (1900), detendo-se fundamentalmente no aspecto social da comicidade, cuja função seria produzir uma espécie de catarse, esvaziando e equilibrando as tensões sociais, aponta, entre outros, o processo da inversão. Determinada situação é cômica no momento em que os papéis se invertem. A crônica <u>O Ator</u> (p.79), em que Veríssimo monta um círculo vicioso de que o personagem não consegue se desvencilhar, talvez exemplifique tal concepção:

(1) Mas que marca? Eu não sou personagem nenhum. Eu sou eu! Ninguém me dirige! Eu estou na minha própria casa, dizendo as minhas próprias falas... (pp. 80 e 81)

Possenti (1998), enumerando razões para o estudo de piadas, em determinado momento, de certa maneira referindose a formas de contraste, afirma que elas são interessantes por veicular o discurso proibido, subterrâneo, não oficial, que provavelmente se manifestaria através de outras formas. Do ponto de vista humorístico, por exemplo:

[...] as pessoas casam por interesse (e não por amor), os governantes são ridículos (e não competentes e dedicados), os professores são incompetentes (e não dedicados e sábios), os padres e a freiras violam seus votos (ao invés de lutarem para mantê-los), as línguas são cheias de ambigüidades (e não códigos que servem para a comunicação eficiente e a expressão clara do pensamento) etc. (p. 26)

Freud (1905), referindo-se às técnicas para o chiste, cita, entre outras, o absurdo, apresentando o seguinte exemplo:

Um cavalheiro entrou em uma confeitaria e pediu um bolo e logo o devolveu, solicitando em seu lugar um cálice de licor. Bebeu e preparou-se para sair sem tê-lo pago.

O proprietário o deteve:

O que você quer? – perguntou o freguês.

Você não pagou o licor.

Mas eu lhe dei o bolo em troca.

Também não pagou por este.

Mas eu não o comi. (p. 78)

Tal forma de contraste parece ocorrer em <u>A Volta (II)</u> (p.19). Um homem retorna à cidade natal depois de muito tempo e, após muita insistência para convencer uma senhora de que era seu amado sobrinho, descobre que estava no número errado. Estava no 2001 e precisava, na verdade, chegar ao 201. Ele vai embora. Em alguns instantes, retorna com a proposta absurda:

(2)– Escute ... diz ele.

O quê?

A senhora nunca teve um sobrinho chamado Valter, mesmo?

Nunca.

E ... não gostaria de ter?

Bem ...

É que o 201 fica tão longe. E já que a senhora mora sozinha ... Está bem – concorda a velha. – Entre. Mas vai logo avisando: Banho, não" (pp. 20 e 21)

Raskin (1985), na tentativa de analisar o fenômeno da piada nas interações verbais, e conseqüentemente compreender as estratégias que textos desse tipo contêm, propõe uma Teoria Semântica baseada em <u>scripts</u>, estes definidos por ele como estruturas cognitivas internalizadas pelo falante, representando o seu conhecimento de mundo.

Eis um de seus exemplos:

- O doutor está em casa? perguntou o paciente com sua voz rouca.
- Não sussurrou a jovem e bonita esposa do médico em resposta – entre."

A piada lida com dois <u>scripts</u>: o do médico que sugere a pergunta do paciente doente, e o do amante que sugere o convite para entrar dado como resposta. Este manobra o texto do <u>script</u> *doutor* para o <u>script</u> do *amante* com: "Não, entre."

A piada é criada a partir de dois esquemas opostos. Analisando tal exemplo, percebemos um esquema representacional de médico e amante. Raskin afirma que a oposição existente no texto se sustenta entre situações reais e irreais, que são evocadas pelo texto. O script da situação irreal existe externamente (a esposa tratando o paciente como amante), opondo-se ao que o texto primeiramente constitui (a visita de um paciente à casa do médico por estar com problemas de saúde).

Em termos gerais, fica clara a oposição entre dois scripts como condição básica para o humor na teoria de Raskin.

Embora sua pesquisa se refira às piadas especificamente, seu estudo reforça a importância da análise do contraste para a interpretação de textos humorísticos. Além disso, parece ser possível a relação de sua teoria com diversos textos de Veríssimo, entre eles <u>O Maridinho e A Mulherzinha</u> (p.41), em que se sobrepõem o <u>script</u> do casamento, da relação marido / esposa, e o <u>script</u> de criança / cachorrinho de estimação, conforme é possível verificar na passagem abaixo:

(3) – Você sabe que maridinho solto na rua depois que escurece a carrocinha pega?
A carrocinha?
Tem uma carrocinha que pega maridinho solto e leva para fazer sabão. Minha mulher me contou.

Mas não esperou para ouvir a reposta. Nunca ouviu as respostas da mulher. Ela era seu mimo. O seu cachorrinho. (...)" (pp. 42 e 43)

Por mais que tenhamos noção de que o contraste por si só não explica o humor, parece-nos óbvia a sua importância no processo de construção do texto de caráter cômico, a que tantos autores fizeram alusão, como se pôde perceber na breve pesquisa bibliográfica transcrita.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O fato é que o humor assume um papel de extrema importância, já que brinca com os eternos absurdos, contradições, medos, satisfações e frustrações do ser humano, a que sempre estaremos sujeitos, embora em circunstâncias diferentes. E se, por um lado, pode ser usado pelos poderosos como uma forma de manter a ordem, a hierarquia, por outro lado, é mais comum que outras camadas ou grupos sociais

empreguem-no como um instrumento de mudança, de luta, de oposição.

Conforme afirma Ziraldo, "O Humor é uma forma criativa de analisar criticamente, descobrir e revelar o homem e a vida. (...) O Humor é um caminho." E, por isso, a experiência com os textos do Veríssimo, um dos maiores humoristas senão o maior – da atualidade, é tão válida quanto apaixonante, pois suas comédias acabam abordando todos esses aspectos inerentes ao riso, à condição humana, à questão social, ao papel do cidadão, do educador, portanto. Impôs-se, ao analisar as suas comédias, que procurasse reconhecer suas armadilhas, seus mecanismos de elaboração das crônicas. E perceber, mais de perto, como descreve Bordini (1996), "esse riso doce amargo que define o humor e a arte de quem o realiza"; o "riso torto" de quem enxerga o que não vemos e se diverte com nossa cegueira; o "riso desconsolado" de quem não acredita que possa mudar o que vê; o "riso debochado" de quem não leva a sério a seriedade e suas vítimas; o "riso atrevido" de quem não teme ridicularizar os valores sacralizados pela sociedade e pelas ideologias; o "riso liberador" de quem "nos permite superar o peso das opressões diárias, bem ou mal percebidas, sejam elas físicas ou metafísicas, conforme assim as entendermos."

Tendo escolhido a Seleção de Crônicas do livro Comédias da Vida Privada – Edição Especial para Escolas, a intenção foi fazer uma análise por amostragem de toda a obra do Veríssimo que trata da "vida privada", deixando de lado os textos que especificamente tematizam a "vida pública", relacionados às questões políticas. Quem sabe, em função dessa abordagem, possamos atribuir o emprego do contraste como recurso humorístico fundamental em Veríssimo não só aos textos da Edição Especial para Escolas, mas a toda a sua obra ? No momento, importa ter podido confirmar o contraste como mecanismo básico para atingir o humor na "Seleção",

mesmo sabendo que há uma infinidade de outros recursos merecedores de estudo, tais como o exagero, o duplo sentido, o inusitado, a inversão, a comparação inesperada e a ironia, entre outros, associados ou não ao contraste.

Partindo da identificação do contraste como recurso básico utilizado no texto para atingir o humor e das características específicas de como se dá em cada texto, é possível, inclusive, propor atividades de criação aos alunos em geral, de Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Seria uma forma prática e, acredito, eficaz, para que o aluno tivesse suporte claro para escrever com mais criatividade, aprendendo os recursos e/ou tomando consciência do emprego deles, podendo assim desenvolver-se ainda mais.

Em "O Homem Trocado" (Edição Especial, p. 77), por exemplo, um homem acorda de uma anestesia e, num diálogo com a enfermeira, recebe a informação de que a cirurgia fora bem sucedida. Ele insiste no diálogo contando toda a sua história, marcada por uma série infindável de enganos. Fora trocado na maternidade. Trocaram seu nome. Recebia castigo pelo que não fazia. Aprovara-se no vestibular, mas, por engano do computador, seu nome não constava na lista. Pagava contas de telefone sem ter uma linha. Até a mulher conheceu por engano! Fora preso por engano várias vezes. O médico afirmara que estava desenganado. E era mais um engano; o problema era uma simples apendicite, que acabara de resolver. É quando descobre que havia, na verdade, trocado de sexo.

Podemos apontar como recurso básico para atingir o humor no texto o contraste entre a tranquila situação inicial e a constatação de que continuava a ser perseguido pelo engano. E, como sugestão para atividade, seria possível propor aos alunos, individualmente ou não, que elaborassem uma narração em que determinadas palavras de um campo semântico – no caso do texto, "troca" e "engano", principalmente – marcassem a vida

de um personagem, de modo que, como na comédia de Veríssimo, uma situação inicial tranquila, de aparente alívio, contrastasse com a manutenção de sua sina, de seu destino incômodo.

Partindo do estudo da comédia "O Ator" (p. 79),em que o leitor é confundido com o contraste entre o ator e o personagem, poderíamos trabalhar os limites entre as profissões, como escrever sobre o professor, o médico, o dentista, o repórter ou qualquer profissional e sua dificuldade exagerada em se desvencilhar dos seus afazeres rotineiros. Da crônica "A mesa" (p. 101), por que não propor a exploração do contraste entre uma situação habitual, corriqueira, e seu absurdo, como o de resolver permanecer eternamente à mesa do bar, conforme decidiram os personagens de Veríssimo?

Com certeza, embora a aplicação pedagógica de recursos de humor mereça estudos mais abrangentes, há sempre uma possibilidade enriquecedora para trabalhar o texto de Veríssimo, levando o aluno a desenvolver-se enquanto leitor proficiente, oferecendo a oportunidade de tornar-se consciente de seu papel no ato de leitura.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAIÃO, Rosaura de Barros. *O discurso do humor*. Rio de Janeiro. UFRJ. Fac. de Letras, 1993, 140 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Lingüística.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: 1998.
- FERNANDES, Millôr. "Sobre Comédias da Vida Privada". *In: O Estado de São Paulo*, 4 set. 1994.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

- GRANATIC, Branca. *Redação: humor e criatividade*. São Paulo: Scipione, 1997.
- NEVES, L. F. Baêta. "A ideologia da seriedade". *In: Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, 1: 1974.
- PINTO, Ziraldo Alves. A revista Pererê. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 26 out. 1969. Suplemento Dominical, p. 3.
- POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- SEIXAS, Rozeny S. *Morte e vida Zeferino Henfil e humor na revista Fradim*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.
- VERISSIMO, Luis Fernando. *Seleção de crônicas do livro Comédias da Vida Privada*. Porto Alegre: LPM, 1999.
- _____. O gigolô das palavras. Seleção e comentários de Maria da Glória Bordini. Porto Alegre: LPM, 1996.

A LEITURA DO NÃO-DITO: O SENTIDO NAS LETRAS DE CHICO BUARQUE, DE 1964 A 1971

Itamar José de Oliveira¹⁸ UERJ itaoliveira@click21.com.br

RESUMO: O objetivo deste trabalho é demonstrar que, além da primeira leitura, pode-se fazer uma outra, contextualizada. Para isto, selecionamos algumas letras de canções de Chico Buarque, produzidas entre 1964 e 1971, período em que o Brasil viveu, até 1985, sob a ditadura militar.

PALAVRAS-CHAVE:

Chico Buarque - MPB - Leitura

ABSTRACT:

The aim of this work is to show that, besides the first reading, it's possible to do another one, contextualized. Therefore, we select some Chico Buarque's song letters composed between 1964 and 1971, period in which Brazil was, till 1985, under military dictatorship.

KEY WORDS:

Chico Buarque - MPB (Brazilian Popular Music) - Reading

1. CONTEXTO HISTÓRICO

O golpe de 31 de março de 1964 colocou os militares no poder até 1985. Em 1965, extinguiram os partidos políticos, acabaram com as eleições diretas e começaram a intervir nas universidades. Houve a censura prévia a todos os meios de comunicação, ao teatro, e, é claro, à música popular. Inúmeras pessoas foram presas, torturadas, exiladas ou mortas.

A "abertura" política teve início a partir de 1974, e em 1979 foi decretada a anistia aos presos políticos e exilados. O

¹⁸ Especialista em Língua Portuguesa - UERJ. Texto apresentado na I Jornada de Trabalhos da Especialização, out-2005.

Brasil voltou ao regime presidencialista em 1985, vinte e um anos após o golpe de 64.

CHICO BUARQUE, O BRASILEIRO, O POETA, O ARTISTA POPULAR

Chico Buarque de Holanda, jovem estudante de arquitetura em São Paulo, iniciou sua carreira nesse quadro recessivo em que o Brasil viveu. A canção *Tem Mais Samba*, de 1964, é considerada pelo autor como o marco zero de sua trajetória artística.

Chico teve diversas canções censuradas e duas peças de teatro: *Roda Viva*, em 1968, e *Calabar*, em 1973. O poeta lançou mão do recurso de usar pseudônimos, como Julinho da Adelaide ou Leonel Paiva, para poder assinar seus trabalhos, fugir da perseguição política e da censura.

Em 18 de dezembro de 1968, Chico Buarque foi detido e, a partir daí, teria de pedir autorização aos militares para sair do Rio de Janeiro. No dia 03 de janeiro de 1969, viajou para uma feira fonográfica em Cannes, na França, e de lá seguiu para Roma, só retornando ao Brasil em março de 1970, quando compôs *Apesar de Você*, que, mesmo com a censura, foi gravada e tornou-se um enorme sucesso, quase um hino contra a ditadura.

É nesse cenário de perseguição, prisão, tortura, exílio, cassação dos direitos civis, censura, crise econômica, social e cultural, que vamos fazer uma leitura de letras de canções escritas por Chico Buarque, entre 1964 e 1971, mostrando, com o auxílio da Semântica, como o poeta conseguiu driblar a censura e registrar, por intermédio de sua poesia, um pouco do que o povo brasileiro experimentou durante os anos em que foi obrigado a se calar, a conviver com a opressão e o medo, a ter seus direitos de expressão sufocados pelo regime ditatorial que nos foi imposto.

Fizemos um levantamento de toda a obra do compositor produzida nesse período e, com esse *corpus*, realizamos nossa leitura, tentando mostrar que, apesar da censura prévia e da vigilância das Forças Armadas, a força da manifestação popular, representada neste trabalho pelas letras de um dos nossos maiores poetas, conseguiu, com o auxílio da riqueza e diversificação dos sentidos das palavras, manter a produção literária viva, contribuindo de forma grandiosa para o enriquecimento e registro de nossa História e para a preservação da cultura de nosso país, servindo-se da Língua Portuguesa.

CONTEXTO SINTÁTICO-SEMÂNTICO

"A Semântica é o estudo da função das palavras, sendo essa função a de transmitir um sentido." (Pierre Guiraud, 1980:11). Em 1883, o lingüista francês Michel Bréal apresenta o termo *Semântica* para designar "a ciência das significações" e das leis que presidem a "transformação dos sentidos."

É com essa ferramenta lingüística chamada Semântica, que faremos nossa leitura da obra do poeta Chico Buarque de Holanda. Ferramenta essa que, com suas funções como ciência, nos permite o estudo das palavras, da linguagem como meio de comunicação.

Nem todas as letras escritas por Chico Buarque durante esses anos são contestações, protestos, denúncias e críticas ao momento de opressão e falta de liberdade vivido pelos brasileiros. Há diversos poemas de puro lirismo, em que o autor fala da vida, de amores, de encontros e desencontros, do cotidiano, sempre buscando a poesia, o fazer literário (principalmente de 1964 a 1969). Mas toda essa poética está presente, também, nas canções compostas a partir de 1970, que nos levam a entender sua insatisfação e inconformismo com uma época, como artista popular que é.

Mais de cinquenta canções fazem parte da obra desse poeta carioca nesse período, das quais analisamos doze em nosso trabalho original. Aqui, por uma questão de espaço, analisaremos apenas três: *Sabiá*, de 1968, *Cordão*, de 1971, e *Construção*, também de 1971.

SABIÁ (Tom Jobim – Chico Buarque – 1968)

Vou voltar
Sei que ainda vou voltar
Para o meu lugar
Foi lá e é ainda lá
Que eu hei de ouvir cantar
Uma sabiá
Vou voltar
Sei que ainda vou voltar

Vou deitar à sombra
De um palmeira
Que já não há
Colher a flor
Que já não há
E algum amor
Talvez possa espantar
As noites que não queria
E anunciar o dia

Vou voltar
Sei que ainda vou voltar
Não vai ser em vão
Que fiz tantos planos
De me enganar
Como fiz enganos
De me encontrar
Como fiz estradas
De me perder
Fiz de tudo e nada

De te esquecer

Vou voltar Sei que ainda vou voltar Para o meu lugar Foi lá e é ainda lá Que eu hei de ouvir cantar Uma sabiá

São comparáveis os poemas *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, de 1843, e *Sabiá*, de Chico Buarque de Holanda, escrito em 1968, pois a subjetividade de Gonçalves Dias é contrária à objetividade de Chico (Anazildo Vasconcelos da Silva, 1980:14). Temas como a *palmeira*, o *sabiá* estão presentes nos dois trabalhos.

Sabiá é uma canção do exílio interno, de quem não vê sua pátria do exterior, mas de quem quer ter de volta o seu *lugar*, seu país, belo e livre como era antes.

Chico nos fala na primeira pessoa do singular. *Voltar para o meu lugar*, onde

Hei de ouvir cantar uma sabiá. Sabiá e palmeira são tomados como significantes de um símbolo pátrio, e representam o desejo de voltar à vida de liberdade e de beleza que existia antes.

O poeta nos mostra o futuro, (*vou voltar*), e fala do passado (*foi lá*). O presente é representado por *que já não há*. O passado é o tempo bom, perdido. *Anunciar o dia* é a esperança de que, no futuro, tudo volte a ser como antes.

Vou voltar, não vai ser em vão que fiz tantos planos, significando que, apesar de tudo, o poeta sonhou. Pode-se ler Como fiz enganos como desilusão, decepção. Em Vou voltar para o meu lugar, lugar representa a terra, a pátria de onde o compositor não saiu, mas que hoje (já não há) já não é a

mesma. E onde, depois do dia esperado, depois do fim do regime (anunciar o dia,) ele poderá voltar a ouvir cantar uma sabiá.

CORDÃO (Chico Buarque, 1971)

Ninguém Ninguém vai me segurar Ninguém há de me fechar As portas do coração Ninguém Ninguém vai me sujeitar A trancar no peito minha paixão

Eu não
Eu não vou desesperar
Eu não vou renunciar
Fugir
Ninguém
Ninguém vai me acorrentar
Enquanto eu puder cantar
Enquanto eu puder sorrir

Ninguém Ninguém vai me ver sofrer Ninguém vai me surpreender Na noite da solidão Pois quem Tiver nada pra perder Vai formar comigo o imenso cordão

E então
Quero ver o vendaval
Quero ver o carnaval
Sair
Ninguém
Ninguém vai me acorrentar
Enquanto eu puder cantar

Enquanto eu puder sorrir Enquanto eu puder cantar Alguém vai ter que me ouvir Enquanto eu puder cantar Enquanto eu puder seguir Enquanto eu puder cantar Enquanto eu puder sorrir

Cordão é, tradicionalmente, uma das manifestações carnavalescas, como o bloco, por exemplo. Mas o que mais é o Cordão?

Chico escreve nas três primeiras estrofes, repetidamente, negativas: *ninguém, ninguém vai me segurar, eu não, eu não vou desesperar, eu não vou renunciar, nada pra perder,* significando mais do que negação, significando resistência.

Na primeira estrofe, há os verbos *fechar* e *trancar* como sinônimos de prisão e confinamento. Lê-se também em *fechar as portas do coração* e *trancar no peito minha paixão* o sufocar dos sentimentos.

Na segunda, a resistência continua em eu não vou renunciar, fugir, ninguém vai me acorrentar. Já na terceira, além da resistência, podemos ler uma convocação de quem não tem nada pra perder a formar um imenso cordão. A noite da solidão significa o isolamento da prisão, e quem não tem nada pra perder é quem está disposto à luta.

Na última estrofe, ele quer ver o vendaval, rimando com Carnaval, onde a festa popular deixa de ser uma manifestação pacífica e alegre para se tornar um ato avassalador, sair. Ao final, o refrão enquanto eu puder cantar, enquanto eu puder sorrir ganha outros dois versos: alguém (antonímia de ninguém) vai ter que me ouvir, enquanto eu puder seguir, no sentido de que enquanto puder, prosseguirá cantando e mostrando sua resistência.

O *Cordão* do poeta, além de ser um grupo de *Carnaval*, pode ser lido como uma polissemia formada por elos (e não alas), compostos por grupos de descontentes e de inconformados.

CONSTRUÇÃO (Chico Buarque,1971)

Amou daquela vez como se fosse a última Beijou sua mulher como se fosse a última E cada filho seu como se fosse o único E atravessou a rua com seu passo tímido

Subiu a construção como se fosse máquina Ergueu no patamar quatro paredes sólidas Tijolo com tijolo num desenho mágico Seus olhos embotados de cimento e lágrima

Sentou pra descansar como se fosse sábado Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe Bebeu e soluçou como se fosse náufrago Dançou e gargalhou como se ouvisse música

E tropeçou no céu como se fosse um bêbado E flutuou no ar como se fosse um pássaro E se acabou no chão feito um pacote flácido Agonizou no meio do passeio público

Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último Beijou sua mulher como se fosse a única E cada filho seu como se fosse o pródigo E atravessou a rua com seu passo bêbado

Subiu a construção como se fosse sólido Ergueu no patamar quatro paredes mágicas Tijolo com tijolo num desenho lógico Seus olhos embotados de cimento e tráfego

Sentou pra descansar como se fosse um príncipe Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo Bebeu e soluçou como se fosse máquina Dançou e gargalhou como se fosse o próximo

E tropeçou no céu como se ouvisse música E flutuou no ar como se fosse sábado E se acabou no chão feito um pacote tímido Agonizou no meio do passeio náufrago Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina Beijou sua mulher como se fosse lógico Ergueu no patamar quatro paredes flácidas Sentou pra descansar como se fosse pássaro E flutuou no ar como se fosse um príncipe E se acabou no chão feito um pacote bêbado

Morreu na contramão atrapalhando o sábado

A crise social que o Brasil enfrentou nos anos de ditadura, com baixos salários e mão-de-obra desqualificada, provocando freqüentes quedas de operários da construção civil, nos permite inferir que esse trabalhador cantado no poema foi vítima do sistema que governou o país, de 1964 a 1985, daí a canção-denúncia do compositor.

O jornalista David Nasser, em um artigo em que louvava *Construção*, chamou a atenção para a "insistência das proparoxítonas", magistralmente intercambiáveis em todo o poema.

Na primeira estrofe, Chico Buarque nos apresenta o personagem, sua família e seus hábitos.

Amou daquela vez como se fosse a última, porque em função da periculosidade do seu trabalho, cada dia poderia ser seu último.

A seguir, na segunda estrofe, o homem se transforma em máquina: Subiu a construção como se fosse máquina. Seus olhos embotados de cimento e lágrima; cimento e água são os componentes da massa, mas seus olhos têm cimento e lágrima, significando a tristeza, a angústia.

Em comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe, lê-se que feijão com arroz é o alimento do pobre, que foi consumido pelo operário como se fosse um banquete, como se ele fosse um nobre.

Na quarta estrofe, o poeta nos conta a queda do personagem por meio da sequência *tropeçou*, *flutuou*, *pássaro* e finalmente, *se acabou no chão feito um pacote flácido*, significando uma coisa disforme, sem importância.

A partir da quinta estrofe, o autor repete as atividades do operário, mantendo os mesmos versos, substituindo apenas as últimas palavras (todas proparoxítonas) de cada um, *num desenho mágico* com elas. No verso isolado, após a oitava estrofe, a queda e morte do homem atrapalham o *público*. Um morto qualquer na calçada é mais um estorvo para pedestres e motoristas.

Na estrofe de número nove, o trabalhador já não é mais humano, é um ser robotizado, transformado em coisa: *Amou daquela vez como se fosse máquina*. A palavra *bêbado* sugere algo cambaleante, vacilante, até cair como um *pacote*.

Príncipe é antítese de operário, e o último verso (Morreu na contramão atrapalhando o sábado) é uma referência ao dia do descanso.

Toda a letra nos permite fazer a leitura da trajetória do trabalhador que tem seu dia-a-dia repetitivo, como os versos da canção; que sobe a *Construção*, já que não consegue subir na vida, pra despencar e morrer *atrapalhando* tudo: *o tráfego*, *o público*, *o sábado*.

Chico Buarque de Holanda é um artesão das palavras, sabe valorizá-las e explorar seus sentidos e significados. Graças a esse talento e habilidade, podemos ter uma fase importantíssima de nossa História contada por meio de suas letras. E há muito mais o que desvendar, o que ler na obra desse grande artista popular brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAUÍ, Marilena Sousa. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 1996.
- FIORIN, José Luiz. *As Astúcias da Enunciação*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- GUIRAUD, Pierre. *A Semântica*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- HOLLANDA, Chico Buarque de & WERNECK, Humberto. *Chico Buarque letra e música*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ILARI, Rodolfo & GERALDI, J. Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Editora Ática, 1985.
- MARQUES, M. H. D. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- MARQUES, M. H. D. *Estudos Semânticos*. Rio de Janeiro: Editora Grifo, 1976.

- MENDONÇA, Sonia Regina de & FONTES, Virginia Maria. *História do Brasil Recente* 1964 – 1980. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- MENESES, Adélia Bezerra de. *Desenho Mágico Poesia e Política em Chico Buarque*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos da. *A poética e a nova poética de Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Sophos Editora, 1974.
- SIMÕES, Darcilia (org.). *A produção de monografias*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 1999.
- VALENTE, André. *A Linguagem nossa de cada dia*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANUAIS DE INSTRUÇÃO. SERÁ?

Luanda Silva de Araujo¹⁹
UERJ
luanda araujo@terra.com.br

RESUMO:

Este artigo desenvolve uma análise lingüístico-funcional fundamentada nas funções da linguagem de Roman Jakobson e Michael Halliday, com o objetivo discutir a ineficiência (ou não) lingüística de alguns manuais de instrução de telefonia móvel celular, apontando itens e/ou subitens nos manuais que, de alguma forma, comprometem o entendimento de um usuário comum no que tange ao funcionamento de seu aparelho celular.

PALAVRAS-CHAVE:

língua portuguesa — leitura — produção de texto

ABSTRACT:

This article develops a functional-linguistic analysis based on Roman Jakobson's and Michael Halliday's language functions, with the proposal of discussing the linguistic inefficiency (or not) of some moving telephone instruction manuals. It shows some of these manuals itens and subitens that in anyway compromise the common users' understanding of their celulars functioning.

KEY WORDS:

Portuguese Language — reading — text writing

JUSTIFICATIVA

O que vimos analisando em nossa pesquisa é o conteúdo lingüístico dos manuais de instrução dos aparelhos de telefonia móvel celular. Verificamos que esse material é

¹⁹ Especialista em Língua Portuguesa - UERJ. Orientadora: Prof^a Dr^a Darcilia Simões. Texto apresentado na II Jornada de Trabalhos da Especialização e IV Seminário Integrado de Pesquisa em Língua Portuguesa, out-2006.

sempre rejeitado ou enjeitado por todos aqueles que adquirem quaisquer produtos dessa linha de eletrônicos.

Aquilo que deveria ser de grande utilidade no uso do produto, acaba trazendo grande frustração e irritação aos usuários; pois, ao adquirirem um aparelho completamente novo — independentemente de marca ou modelo — a ansiedade dos usuários em vê-lo instalado e em funcionamento é muito grande.

No entanto, comumente fazemos uso de nosso empirismo para conseguir compreender, de maneira prática, o funcionamento dos recursos oferecidos por esses aparelhos. Em outras palavras, o manuseio direto dos celulares, via de regra, acaba por dispensar, em grande parte, a leitura de um texto instrucional. Entretanto, quando surge a dúvida, o desespero é total. Quando se realiza um comando errado e trava-se o aparelho, instala-se o caos, porque teremos fatalmente de recorrer ao fatídico manual cujo propósito, entre outras coisas, é o de instruir os usuários. Todavia, nem sempre é isso o que ocorre.

A dificuldade de utilização desses textos de instrução nos motivou a realizar essa pesquisa. Objetivamos, ao identificar as falhas textuais, oferecer subsídios para a produção de manuais de fato instrucionais, na tentativa de facilitar a vida daqueles que compraram ou pretendem comprar um aparelho dessa natureza e nem sempre podem contar com a ajuda de algum especialista.

Elegemos alguns manuais de instrução de aparelhos celulares de diferentes marcas para formar o *corpus* de análise e, dessa forma, vimos averiguando a linguagem apresentada nesses textos. Verificamos, além do(s) tipo(s) de linguagem(ns), o nível de compreensão oferecido e o grau de dificuldade encontrado pelos usuários na leitura dos manuais.

No que tange à compreensão do texto dos manuais eleitos para a análise, como proposta de elucidação e esclarecimento técnico-teórico para os usuários comuns, é que vemos a necessidade de discutir esse tipo de texto para tentar detectar possíveis deficiências e propor soluções para uma melhor leitura.

Embora estudos voltados para a usabilidade dos celulares já tenham sido feitos, não encontramos, porém, nenhuma pesquisa que estivesse voltada para a interpretação e clareza da linguagem apresentada nos textos dos manuais.

Do ponto de vista didático, percebemos utilidade de trabalho com esses textos nas escolas de ensino fundamental e médio, para que o contato com a linguagem técnica viabilize o conhecimento e a interpretação no momento em que, efetivamente, seja necessário o uso de textos da natureza do que ora discutimos.

Para tanto, nosso eixo de análise será pautado nas funções referencial, metalingüística e conativa, na linha jakobsoniana. A primeira por ser ela destinada a estabelecer as relações entre a linguagem e o mundo extralingüístico; a segunda por voltar-se para o esclarecimento da nomenclatura utilizada na produção dos textos em estudo, e a terceira por tentar garantir o contato com o destinatário do texto de instrução. Assim sendo, intentamos realizar as análises dos enunciados numa perspectiva funcional, segundo os critérios hallidianos fazendo uma interseção entre esses dois estudiosos.

Como objetivo geral, tem-se a intenção de contribuir para o aperfeiçoamento dos manuais de instrução em geral e dos que acompanham aparelhos de telefonia móvel celular, em especial.

Os objetivos específicos são: discutir os enunciados nos manuais de instrução eleitos apontando elementos lingüísticos

responsáveis pela dificuldade de entendimento deste tipo de texto. Nesse âmbito, pretendemos apontar os termos estrangeiros e os termos técnicos que atropelam a leitura e bloqueiam o processo instrucional.

Propor mudanças lingüísticas formais nos textos dos manuais de modo a garantir ou viabilizar o entendimento da mensagem.

Além desses objetivos especificamente lingüísticos, pretendemos:

- produzir banco de dados, por intermédio de uma pesquisa de campo por meio de formulário, cujos informantes serão os usuários, os quais deverão apontar os itens mais problemáticos do manual utilizado;
- Verificar quais marcas e modelos têm os manuais traduzidos de sua língua de origem para o português (visto que não há uma fábrica de celular brasileira) e, dessa forma, analisar problemas de tradução na linguagem;
- Identificar as marcas cujos manuais apresentam maiores dificuldades lingüísticas para o consumidor.

Para atingirmos os objetivos mencionados, será necessário um questionário que aborde especificamente as principais dúvidas decorrentes da linguagem dos manuais de instrução de celulares, cujos textos serão objeto de nossa análise. Pretendemos assim, depreender, diretamente da opinião do usuário as impressões a respeito dos manuais utilizados.

Combinamos, neste trabalho, a opinião de teóricos e a dos informantes que participarão da pesquisa materializada em formulário produzido para este fim. A pesquisa terá um vezo quantitativo, buscando apresentar uma mostra numérica

relacionada à clareza e à objetividade do material; e um qualitativo, já que serão interpretadas as informações conceituais apresentadas.

O *corpus* será constituído por manuais das seguintes marcas de celulares: Motorola, Nokia, LG, Siemens, Ericson, Samsung e Kyocera, doravante denominadas M, Nk, LG, Si, E, Sg, K respectivamente.

Acreditamos que a diversidade das marcas e dos modelos de celulares que circulam no mercado atualmente possibilite uma pesquisa rica em detalhes no que respeita à interpretação dos textos, pois, pelo que percebemos, todas as marcas citadas podem suscitar, em algum item, incompreensão no momento de executar certas instruções.

Nossa intenção de analisar o perfil lingüístico dos manuais de instrução de celulares surgiu com as várias reclamações de diversas pessoas (escolarizadas e não-escolarizadas), que gostariam de utilizar um determinado recurso em seus celulares e não conseguiam nem por meio de um manuseio aleatório, nem por meio de consulta ao manual e muito menos pela consulta à operadora responsável pelo funcionamento do aparelho.

Já na capa de apresentação do texto lemos a palavra instrução e nos deparamos com o seguinte convite: Leia atentamente o manual de instruções antes de começar a usar o seu aparelho. No entanto, a leitura do manual torna-se algo cansativo e estressante, talvez pelo excesso de termos técnicos e de estrangeirismos que apresentam e que corroboram com a falta de compreensão.

Para um usuário comum, fica impossível saber se o celular com a tecnologia TDMA funciona melhor ou pior que aquele que possui a tecnologia CDMA ou GSM; e quando viajamos para um local onde o aparelho está *fora da área de*

cobertura e nos deparamos com a palavra ROAM piscando no visor do aparelho? O que fazer? Outra questão seria, se por algum motivo bloqueássemos o teclado do celular impedindo qualquer operação e, para resolver este problema, tivéssemos de inserir o código PIN e se, ainda assim, não adiantasse, teríamos de recorrer ao código PUK, como proceder sem saber o que significam tais siglas?

E não paramos por aí. Outras expressões e siglas contribuem ainda mais para a falta de compreensão e utilidade da função à qual se referem, tais como: Codec, EVRC, DTMF (este pode ser longo ou curto), LCD, LED, VOCODER, entre outras.

É interessante citar que, no que concerne à leitura dos manuais, por eles terem adquirido um caráter de compreensão difícil, criou-se um estereótipo de que todos os manuais apresentam os mesmos problemas informacionais se tornando, assim, um recurso sem utilidade. Destarte, propomos a seguinte reflexão: de que servem os manuais se não conseguimos entendê-los claramente?

Por tudo que ora expusemos e considerando que os manuais de instrução não são redigidos de forma clara, vimos buscando respostas para as seguintes questões:

- a) Quais os principais problemas de entendimento apontados pelos usuários?
- b) Que elementos textuais são responsáveis pelo obscurecimento da mensagem, do ponto de vista lingüístico?
- c) O excesso de termos técnicos e estrangeiros contribui para que o texto se torne difícil para o usuário comum?

d) Quais as possíveis soluções para que textos instrucionais, como os que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, tornem-se efetivamente um recurso ao qual usuários possam recorrer para operar com os produtos adquiridos?

Partimos de algumas suposições que procuraremos referendar, ou não, com a conclusão dessa pesquisa. A princípio, podemos supor que os manuais de instrução não são eficientes para que o usuário opere facilmente seu aparelho. Calculamos que isto se deva à falta de clareza na composição de tais textos. Intuímos que alguns recursos lingüísticos são empregados inadequadamente e se tornam responsáveis por essa falta de clareza textual; logo não auxiliam o usuário a usar sem dificuldade o seu celular.

Pressupomos, igualmente, que o excesso de termos técnicos e de estrangeirismos são entraves lingüísticos à compreensão textual.

Outrossim, por tratar-se de um texto cujo intuito é o de instruir, faz-se necessária uma análise lingüístico-textual criteriosa para que a proposta instrucional dos manuais seja aperfeiçoada e realmente elucidativa. É isso que estamos fazendo.

Supomos que o resultado dessa pesquisa possa subsidiar a produção de melhores manuais, o que consideramos uma prestação de serviço no plano lingüístico e social a um só tempo.

No que tange à contribuição para a área de estudos, esperamos que este estudo possa, de alguma forma, provocar o interesse de outros pesquisadores nessa área, ou seja, que mais pessoas se interessem pela linguagem dos manuais — não tão-somente os de telefonia móvel celular — dos aparelhos eletro-eletrônicos, a fim de que se desfaça a idéia de que os manuais

são instrumentos de (des)instrução. Tais estudos poderão, no futuro, servir de consulta aos fabricantes, com o intuito de que ofereçam a seus clientes manuais com textos mais acessíveis a todos os grupos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Pontes, 2004. (Série Texto e Linguagem)
- JAKOBSON, Roman. *Lingüística e Comunicação*. 19^a ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcilia Marindir. P. (orgs). *A Redação de Trabalhos Acadêmicos: teoria e prática*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO OUTRO

Manuela Mac Cord ²⁰
UERJ
manumaccord@hotmail.com

RESUMO: A presente pesquisa visa analisar o funcionamento do discurso outro nos editoriais jornalísticos, tendo como suporte teórico-metodológico a semântica discursiva (Pêcheux e Orlandi), e os estudos de Jacqueline Authier-Revuz sobre o discurso outro.

PALAVRAS-CHAVE:

Discurso Relatado - Editorial Jornalístico - Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This research aims at analyzing the way discourse's heterogeneity functions in newspapers editorials. Its methodological theoretical support is made up of discourse-based semantics (Pêcheux and Orlandi) and Jacqueline Authier-Revuz's studies about the alter discourse.

KEY WORDS:

Discourse Analysis - Heterogeneity - Newspapers Editorial - The Portuguese Language.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal dessa pesquisa é verificar o funcionamento do discurso outro nos editoriais dos jornais *O Globo* e *Jornal do Brasil*. Para a sua realização, utilizaremos como suporte teórico-metodológico a semântica discursiva (Pêcheux e Orlandi), e os estudos de Jacqueline Authier-Revuz sobre o discurso outro.

A escolha por trabalhar o discurso outro nos editoriais jornalísticos surgiu a partir da leitura de uma análise do discurso de divulgação científica feita por Jacqueline Authier-

Aluna da Especialização LPORT, turma 2005. Texto apresentado na I Jornada de Trabalhos da Especialização, out-2005. Revuz em seu texto intitulado *A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica*. Como até a presente pesquisa não havia trabalhos, ao menos em língua portuguesa, que se propusesse a fazer um exame do discurso outro em editoriais, julgamos ser o tema de bastante valia e interesse para a área de língua portuguesa.

Essa pesquisa irá contribuir para o estudo do discurso outro. Como se verá na parte de "Fundamentação Teórica", gramáticas de renome, como a do professor Evanildo Bechara, por exemplo, só fazem menção ao discurso direto, ao indireto e ao indireto livre, como formas de discurso relatado. Por não iluminarem todos os fenômenos, e por serem, muitas vezes, as únicas fontes de consulta – já que as teorias que tratam do assunto são restritas a um público mais especializado –, muitos estudantes não têm uma visão completa das diversas maneiras de inserção do discurso outro e, portanto, das possibilidades de sua língua.

Tanto os professores do Ensino Fundamental e Médio quanto os de universidade costumam trabalhar com textos de jornal e exigem de seus alunos conhecimentos sobre o conteúdo de tais textos. Contudo, eles ainda podem ampliar o trabalho, de maneira que os estudantes percebam outros fenômenos. Essa pesquisa vai contribuir para a análise do material jornalístico, pois, além da discussão do tema já feita comumente nas escolas e universidades, será sugerido que os estudantes também se atentem para os efeitos de sentido provocados pelas formas de inserção do discurso outro no tecido jornalístico. Dessa maneira, os estudantes serão beneficiados com um ensino que prima por um jovem que reflete sobre os acontecimentos ao seu redor. Além disso, deseja-se aprofundar os estudos sobre semântica discursiva, discurso outro e editorial jornalístico. Esse aprofundamento se dará à medida que as pesquisas, leituras e reflexões forem sendo realizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta apresentação tem como suporte teóricometodológico duas áreas de conhecimento, a saber, a semântica discursiva (Pêcheux e Orlandi) e o discurso relatado, com destaque para os estudos de Jaqueline Authier-Revuz. Além disso, será estudado também o discurso jornalístico, já que o objeto desse trabalho são os editoriais.

Para que a pesquisa a ser realizada seja profícua, é fundamental que alguns conceitos presentes na teoria da semântica discursiva sejam corroborados e sirvam de pressupostos. Dentre eles, destaca-se a noção de interdiscurso.

Por interdiscurso entendemos aquilo que é falado antes, em outro lugar, independentemente. As palavras não pertencem a quem as fala e elas também não significam sozinhas, só significam pela história e pela língua. O sujeito tem a ilusão de ser senhor de suas palavras, mas há um conjunto de formulações esquecidas determinantes da sua fala. É a esse conjunto de formulações que chamamos de interdiscurso ou memória discursiva. No entanto, o fato de esses dizeres esquecidos determinarem a fala não implica a exclusão da possibilidade de mudança. Os sentidos não retornam simplesmente, mas se projetam em outros sentidos. Além disso, devido à característica incompleta dos sujeitos e do simbólico – ver item 3.1 –, mesmo que todo o sentido se filie a uma rede de constituição, ainda assim há a possibilidade do deslocamento, do deslize, do trabalho da metáfora. Desse modo, segundo Orlandi (2003:33), "Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos." Pode-se, assim, perceber que, para haver sentido, é necessário que se formule um enunciado, ou que haja uma manifestação não-verbal, ou mesmo o silêncio, e

estes só entram na perspectiva do dizível por sua historicidade, pelo saber discursivo construído historicamente e esquecido.

Outros conceitos fundamentais são os de formação discursiva e formação ideológica. Como já dissemos, o sentido não existe em si, mas ele se constitui a partir das posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico de produção das palavras. Assim, no exemplo de Orlandi (2003:44-45), a noção de "terra" não é fixa e preexistente. Índios e latifundiários não vêem a terra da mesma maneira, já que eles estão inseridos em formações discursivas distintas. Uma formação ideológica pode abarcar várias formações discursivas, que são a representação no discurso dessa formação ideológica. Assim, é a formação discursiva que determina o que pode e o que não pode ser dito.

Há ainda que se falar sobre a noção de ideologia. Uma das questões importantes da semântica discursiva é a reformulação do que seja ideologia. O fato de não haver sentido sem interpretação já demonstra que há ideologia. Orlandi (2003:46) nos explica que no:

(...) movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como estivesse já sempre lá. Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo - ideológico - de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua sua opacidade _ para interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências,

colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Vê-se, através da citação, que tendemos a ver os sentidos como algo transparente, óbvio, preexistente. Essa percepção é fruto do apagamento dos dizeres outros que determinam a nossa fala. No entanto, os sentidos nada têm de transparentes, já que são resultado de um processo histórico e dependem da formação discursiva em que estão inseridos (vide o caso já referido da palavra "terra"). E toda formação discursiva remete a uma formação ideológica. Assim, se os sentidos dependem da formação discursiva, a interpretação não é livre, mas garantida pela memória constitutiva (o interdiscurso).

2.1 - DISCURSO OUTRO

Devemos ainda considerar conceitos que estão presentes nos estudos de Authier-Revuz sobre discurso outro para a elaboração da pesquisa em questão. Em primeiro lugar, é preciso que se discorra sobre heterogeneidade enunciativa. São inúmeras as noções que alteram a imagem de uma mensagem monódica para uma mensagem ampla de sentidos. Em termos conceituais, manifesta-se necessário, inicialmente, fazer a distinção entre "heterogeneidade mostrada" e "heterogeneidade constitutiva".

Para melhor entendermos a noção de heterogeneidade constitutiva, é necessário que retomemos conceitos já explicados. Para que as "palavras de alguém" façam sentido, é preciso que elas já façam sentido. Somente algo que já foi dito, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, pode entrar no campo do dizível. Vê-se, assim, que o sujeito não é senhor de suas palavras, ele é mais "falado do que fala", uma vez que as palavras são sempre as palavras de outros. No entanto, o sujeito pensa ter acesso ou

controle sobre o modo como os sentidos nele são constituídos, e esse esquecimento dos dizeres alheios é importante para que haja a formação de identidade, o que não apaga sua heterogeneidade constitutiva.

Por "heterogeneidade mostrada" entende-se o conjunto de formas que inscrevem o outro na seqüência do discurso. Essa inserção do outro pode ocorrer de maneira marcada — como no caso do discurso direto, do discurso indireto, das aspas, da glosa, da ilha textual — ou não-marcada — como nas alusões, no discurso indireto livre, no discurso direto livre e nas ironias.

A importância dessa heterogeneidade mostrada é o fato de ela ser uma representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade de discurso. vê-se constitutiva seu Assim. heterogeneidade constitutiva e a mostrada são representantes de duas ordens distintas: a dos processos de constituição do discurso e a dos processos de representação dessa constituição no discurso.

Além disso, em uma outra perspectiva, a psicanálise – suporte da semântica discursiva –, em uma leitura lacaniana de Freud, produz a concepção de que a fala é fundamentalmente heterogênea e que o sujeito é dividido. Quando falamos, escuta-se não só a polifonia oriunda do interdiscurso como também pontuações de nosso inconsciente. Também o sujeito não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas seu suporte e efeito.

Com isso, deseja-se mostrar que a noção de sujeito para a semântica discursiva não é a de um sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo, já que ele é atravessado pela linguagem e pela história, tendo acesso apenas à parte do que diz. Assim, desde a sua constituição, segundo Authier-Revuz (2003:49), ele é materialmente dividido: ele é sujeito de e

sujeito à, uma vez que está submetido à língua e à história. E se o sujeito não se submeter a essas forças, ele não se constitui, por não produzir sentidos.

2.2 - DISCURSO OUTRO NAS GRAMÁTICAS BRASILEIRAS

Nas gramáticas tradicionais, como a "Moderna Gramática Portuguesa" de Evanildo Bechara, são três as formas de inscrição do discurso outro (terminologia de Authier-Revuz): discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. Segundo esse gramático:

"No DISCURSO DIRETO reproduzimos ou supomos reproduzir fiel e textualmente as nossas palavras e as do nosso interlocutor, em diálogos (...), com a ajuda explícita ou não de verbos como disse, respondeu, perguntou, retrucou ou sinônimos (os chamados verbos dicendi). Às vezes, usam-se outros verbos de intenção mais descritiva, como gaguejar, balbuciar, berrar, etc. São os sentiendi, que exprimem reação psicológica do personagem:

Uma vez em que me extenuava na desgraçada tarefa percebi um murmúrio:

- Lavou as orelhas hoje?
- Lavei o rosto, *gaguejei* atarantado.
- Perguntei se lavou as orelhas.

Então? Se lavei o rosto, devo ter lavado as orelhas."

Através dos exemplos presentes na gramática de Bechara, vê-se que o discurso direto se caracteriza, sintaticamente, por uma ruptura na cadeia discursiva. No que tange aos aspectos formais, inseriu-se a fala do outro através de travessão – inserção esta que poderia ter sido feita também por

meio de aspas. Do ponto de vista enunciativo, houve ainda a simulação da fala do outro, a sua reprodução, e o conseqüente uso do signo-autônimo – conceito que será explicado a seguir.

É justamente nessa questão da reprodução da fala que as visões de Bechara e Authier-Revuz começam a divergir. Consoante o primeiro estudioso, a reprodução das nossas palavras e as do nosso interlocutor ocorre de maneira fiel e textual no discurso direto. Já para Authier-Revuz, a fidelidade ao dizer do discurso direto não implica a verdade do dizer, uma vez que manter o significante não significa manter o significado, tendo em vista que a enunciação não foi considerada.

Authier-Revuz explica ainda que a fidelidade do dizer proposta por Bechara é uma ilusão provocada pela reprodução do significante, pelo uso do signo autônimo, o signo que remete ao próprio signo. Reproduzir *ipsis litterris* a fala de outrem não significa fidelidade, visto que não foi levado em conta todo o contexto da enunciação.

Na "Moderna Gramática Portuguesa", Bechara vai dizer ainda que:

No DISCURSO INDIRETO os verbos *dicendi* se inserem na oração principal de uma oração complexa tendo por subordinada as porções do enunciado que reproduzem as palavras próprias ou do nosso interlocutor. Introduzem-se pelo transpositor *que*, pela dubitativa *se* e pelos pronomes e advérbios de natureza pronominal *quem*, *qual*, *onde*, *como*, *por que*, *quando*, etc., já vistos antes:

Perguntei se lavou as orelhas.

José Dias recusou, dizendo que era justo levar a saúde à casa de sapé do pobre.

Através dos exemplos supracitados, percebe-se que o discurso indireto se caracteriza, sintaticamente, pelo não-rompimento da cadeia discursiva. Quanto aos aspectos formais, a fala do outro foi introduzida através do *se* (no primeiro exemplo) e do *que* (no segundo exemplo) – mas a inserção também poderia ter sido feita através de pronomes e advérbios.

É já desde o ponto de vista enunciativo que se iniciam as diferenças entre as percepções de Bechara e Authier-Revuz sobre o discurso indireto. Enquanto aquele afirma que as nossas palavras ou as de nosso interlocutor são reproduzidas, esta defende a idéia de que em ambos os casos — palavras nossas ou de nosso interlocutor — o que ocorre é uma tradução.

Segundo Authier-Revuz, no discurso indireto, o enunciador apropria-se da palavra do outro, traduzindo-a, reformulando-a, fazendo uso do signo-padrão – signo que remete a um elemento do mundo, o signo do uso – conceito que será posteriormente detalhado e exemplificado. Nesse modo de inserção do discurso, não há mais a cópia do significante de um dizer.

Em sua gramática, Bechara vai ainda expor o conceito de discurso indireto livre:

O DISCURSO INDIRETO LIVRE consiste em, conservando os enunciados próprios de nosso interlocutor, não fazer-lhe referência direta. Como ensina Mattoso Câmara, mediante o estilo indireto livre reproduz-se a fala dos personagens – inclusive o narrador – sem 'qualquer elo subordinativo com um verbo introdutor dicendi'.

José Dias recusou. Era justo levar a saúde à casa de sapé do pobre.

Através do exemplo supracitado, nota-se que, sintaticamente, no discurso indireto livre, não há ruptura da cadeia discursiva. Do ponto de vista formal, há a supressão do

sintagma que insere a fala do outro. Assim, essa é introduzida diretamente, sem a presença de aspas, travessão, *que*, *se*, advérbios ou pronomes.

É do ponto de vista enunciativo que mais uma vez se iniciam as divergências entre Bechara e Authier-Revuz. Segundo o gramático, há a conservação dos enunciados do interlocutor, o que caracterizaria a reprodução. Já para Authier, assim como no discurso indireto, no discurso indireto livre, ocorre a tradução, uma vez que a fala do outro é reformulada, não há a conservação do significante.

Além dessas oposições entre Bechara e Authier-Revuz quanto às características das diferentes formas de inserção do discurso do outro, outros pontos, que não foram contemplados pelos autores supracitados, precisam ainda ser abordados. No discurso direto, à fala do outro se antepõe ou se pospõe, normalmente, verbos *dicendi*. No entanto, também são admitidos, nessa estrutura, outros tipos de verbo, como "sorrir" e "alfinetar". O mesmo não ocorre no discurso indireto, que só admite a fala traduzida do outro precedida por verbos *dicendi*. O enunciado "Maria sorriu: 'vou à festa'" é possível, enquanto este outro, "Maria sorriu que ia à festa", é impossível de ser construído por um falante nativo de língua portuguesa.

É preciso ainda que se destaque que os verbos no modo imperativo no discurso direto passam para o modo subjuntivo no discurso indireto. Veja os exemplos: "Ana disse: 'Maria, vá comprar um delicioso bolo." (discurso direto, modo imperativo); "Ana disse à Maria que fosse comprar um delicioso bolo." (discurso indireto, modo subjuntivo).

Há também que se observar que, enquanto nos discursos direto e indireto, Bechara fala em reprodução das nossas palavras e das do nosso interlocutor, no discurso indireto livre, ele faz menção apenas à possibilidade de reprodução da fala do interlocutor, o que nos faz pensar que a

reprodução de nossa própria fala não é viável. No entanto, tal conclusão a que somos induzidos não se confirma, como podemos verificar no seguinte exemplo: "Eu recusei. Não iria fazer acordos que fossem de encontro aos meus princípios morais".

Um outro tipo de inserção do discurso outro para o qual Authier-Revuz chama a atenção é o discurso direto livre. Do ponto de vista sintático, em tal discurso não há ruptura na cadeia discursiva. No que tange aos aspectos formais, é suprimido o sintagma que insere a fala reproduzida do outro. Dessa maneira, a fala é introduzida diretamente, sem a presença de aspas, travessões, *que*, *se*, advérbios ou pronomes: "Maria estava cansada. Vou comprar um delicioso bolo". Também nesse discurso, não há fidelidade ao dizer do outro, uma vez que não foi considerada a enunciação.

Já em "Ana comprou, segundo Maria, um delicioso bolo", temos uma outra forma de trabalho do discurso outro, visto que essa afirmação caracteriza-se ela mesma como segunda, pois remete a um outro discurso. A forma "segundo Ana" inscreve-se paradigma em um de elementos modalizadores, que podem tanto recair sobre o conteúdo da afirmação, como é o caso, como sobre o emprego de uma palavra emprestada de um exterior (modalização autonímica em discurso segundo): "Ana enrubesceu, como diria André." Nesse último exemplo, há a remissão a um signo de outro discurso, o que justifica o nome "modalização autonímica", conforme veremos a seguir.

A diferença entre signo-padrão e signo autônimo também é fundamental para a elaboração de nosso trabalho, uma vez que o discurso indireto e o discurso direto derivam, respectivamente, desses dois modos semióticos. O signo-padrão remete a um elemento do mundo, é o signo do uso: "Os **emergentes** não param de chegar à festa". Já o signo autônimo

remete ao próprio signo: "**Emergente** é a palavra utilizada para nomear pessoas que enriqueceram rapidamente e que fazem questão de mostrar socialmente suas posses."

No discurso indireto, o enunciador utiliza suas próprias palavras para relatar um ato de enunciação, reformulando assim as palavras da outra mensagem. Deste modo, percebe-se que o modo semiótico do discurso indireto é exclusivamente o padrão (Maria disse que ia dormir). Não há, nesse tipo de inserção do discurso outro, nenhum momento em que haja a reprodução do significante da fala de alguém, daí não haver uso de signo autônimo

Já o discurso direto é heterogêneo, uma vez que é constituído de signo padrão no sintagma introdutor e de signo autônimo na parte "citada". Na parte introdutória, o enunciador faz uso de suas palavras para descrever a situação de enunciação, enquanto, na parte seguinte, faz menção às palavras da mensagem que relata (Ela disse: "Eu vou dormir".)

Se trabalharmos com todas essas maneiras de inscrição do discurso outro, haverá a iluminação do editorial, já que serão analisados os efeitos produzidos por cada uma das formas de inserção. Usar uma ou outra forma configura sentido, já que um dizer vai dando sentido ao dizer atribuído ao outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. "Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)". *Caderno de estudos lingüísticos*, número 19. Campinas, SP: ed. da Unicamp, jul./dez. 1990, p. 25-42.

______. "A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica". In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, São Paulo: ed. da Unicamp, 1998, p. 107-131.

- ______. "Observações no campo do discurso relatado". In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: ed. da Unicamp, 1998, p. 133-161.
- ______. "Dialogismo e divulgação científica". *Revista Rua*, número 5. Campinas, SP: ed. da Unicamp, 1999, p.9-15.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- GUIMARÃES, Eduardo. "A semântica como disciplina lingüística". In: _____. Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- MARIANI, Bethania. O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- ______. "Linguagem e história". *Caderno de Letras da UFF*, *número 12*. Niterói, RJ: EdUFF, 1990.
- MEDEIROS, Vanise Gomes de. "Trajeto histórico de dois tipos de discurso relatado: o discurso direto e o discurso indireto". In: *Revista Philologus*, *número* 27. Rio de Janeiro, 2004, p.125-142.
- ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos.* São Paulo: Pontes, 2003.
- PÊCHEUX, Michel. "Ler o arquivo hoje". In: ORLANDI, Eni (org.). *Gestos de Leitura*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997, p.55-66.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

A PONTUAÇÃO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Edna L.dos Santos ²¹ UERJ edluz@br.inter.net

RESUMO:

Este trabalho tem o objetivo de demonstrar o emprego de sinais de pontuação como marcas enunciativas e reveladoras da intenção do autor em textos publicitários. O autor da propaganda publicitária utiliza os sinais de pontuação juntamente com os signos lingüísticos apelando para o visual a fim de interagir com o leitor e passar a sua mensagem. Assim, faremos ver que as formas de pontuação utilizadas pela propaganda favorecem a percepção das intenções do autor, revelando o que existe de subjetivo no texto. Dessa forma, diante de um material sedutor como a propaganda publicitária, pretendemos ajudar a formar leitores críticos e conscientes.

PALAVRAS-CHAVE:

Pontuação - Propaganda Publicitária - Marcas Enunciativas.

ABSTRACT:

This work aims to demonstrate the use of punctuation marks such as brands revealing the intention of the author in text ads. The author of propaganda advertising uses the punctuation marks along with signs calling for the visual language to interact with the player and pass your message. Thus, we see that the forms of propaganda used by the guest promote the perception of the intentions of the author, revealing that there is subjective in the text. Thus, before a seductive material as propaganda publicity, we want to help make readers aware and critical.

KEY WORKS:

Punctuation - Advertisements - Brands Revealing

Especialista em Língua Portuguesa e em Literaturas de Expressão Portuguesa, respectivamente UERJ e **UCAM**. Texto apresentado na II Jornada de Trabalhos da Especialização e IV Seminário Integrado de Pesquisa em Língua Portuguesa, out. - 2006.

1- INTRODUÇÃO

Pretendemos, neste texto, analisar o emprego dos sinais de pontuação e mostrar sua importância nos textos de Escolhemos como corpus de nossa pesquisa peças publicitárias da revista mensal Marie Clair, dirigida a um público feminino mais sofisticado e de bom nível cultural. Optamos por esse tipo de pesquisa porque percebemos que o discurso midiático, em especial as propagandas de revistas, são determinantes nas idéias veiculadas pela mídia, por serem de fácil acesso e de ampla circulação social. Acreditamos que ao apontarmos mais um caminho de análise do texto publicitário, no que tange ao desvelamento de seus sentidos, contribuiremos para que os profissionais que com lidam especialmente professores, possam ter mais opções de o trabalho com a pontuação e com o gênero textual propaganda.

Segundo Simões (1999, p.6), "a leitura escolar precisa atravessar o limite da palavra e promover uma leitura dialógica entre as estruturas manifestas no texto (sejam elas verbais ou não-verbais) e as estruturas periféricas, subjacentes intertextuais". Assim, analisaremos textos publicitários com o propósito de verificar o emprego de sinais de pontuação como marcadores do ritmo da escrita e como marcas enunciativas. reveladoras da intenção do produtor do texto, antecipando ao leitor como esse produtor constrói o seu discurso. Verificamos que os sinais de pontuação na propaganda, atualmente, são importantes recursos expressivos, além de serem marcas evidentes das intenções Assim, reiteramos que para a leitura crítica de uma propaganda publicitária acontecer, é necessário entender os processos de construção de sentidos que vão além do que se observa superficialmente, ou seja, isso implica que o leitor deva ter a habilidade de saber ler e produzir sentido interagindo com o texto.

2- A PROPAGANDA E A PONTUAÇÃO

Na propaganda, pontua-se para um público-alvo determinado, ou seja, pontua-se para alguém, para orientar a leitura, para se fazer entender e persuadi-lo. Segundo Bechara (1999, p.606), "o enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios", ou seja, a gramática da língua tem como objetivo, também, regulamentar o uso dos sinais de pontuação, entretanto os produtores de texto utilizam, com certa liberdade, de diversas formas, esses sinais.

Segundo Simões (op. cit., p.2) "manipulando signos de vários tipos, o produtor do texto publicitário procura cercar o receptor com o maior número possível de elementos, dirigindolhe a interpretação para o consumo do produto/idéia objeto de sua_mensagem". Dessa forma, percebemos que as formas de pontuação utilizadas pela propaganda favorecem a percepção das intenções do autor, revelando o que existe de subjetivo no texto.

Vejamos o emprego do ponto no texto publicitário a seguir:



Figura 1

Segundo Celso Cunha (1985, p.632), o ponto é um recurso estilístico muito empregado atualmente, e eficiente na comunicação, pois as orações ganham um relevo: passam a insinuar idéias e sentimentos, adquirindo um realce particular. Na propaganda anterior, vemos o ponto final junto ao verbo no imperativo, com a intenção de não dar abertura e nem questionamentos ao leitor. A vírgula, nessa situação, não exerceria o mesmo impacto. Vemos que o período é curto, composto de apenas um verbo. Esse tipo de estrutura facilita o entendimento do enunciado, fazendo com que se abrevie o tempo de leitura e a mensagem seja absorvida pelo leitor com mais rapidez.

A comunicação publicitária utiliza signos visuais juntamente com os signos lingüísticos. A imagem é incorporada à produção do significado, pois a propaganda trabalha também com o olhar do leitor, e é esse apelo visual que percebemos quando o autor do texto publicitário configura as palavras impressas, destaca os títulos diversificando formas, cores e tamanhos dos sinais gráficos, ou seja, procura formas de chamar a atenção do leitor para o produto a ser consumido.

Dessa forma, observamos que o desenho do ponto, no primeiro texto, tem o formato diferenciado, quadrado, acompanhando o tipo de forma das palavras. A oração "Porque você vale muito", mesmo já no final da página, tem formatos e tamanhos diferentes para que a leitora se sinta especial, e esses recursos de diagramação são utilizados a fim de atrair o leitor para a mensagem. A cor de fundo do anúncio também contribui para que as letras e a embalagem sejam destacadas.

Trabalhando com um texto em dimensões menores e utilizando alíneas, o autor descreve diversos focos de características do produto. Conforme observa Bechara (op.cit., p.607), a alínea tem a mesma função do parágrafo, ou seja: "um grupo de períodos cujas orações se prendem pelo mesmo

centro de interesse". Assim, percebemos que o discurso publicitário impressiona o olhar, utilizando-se dos sinais de pontuação e formando com esses sinais desenhos textuais, marcando o ritmo da escrita e conseqüentemente da leitura.

Vejamos o emprego dos sinais de pontuação neste outro texto publicitário:



Figura 2

O ponto de exclamação que se observa na segunda gravura, de acordo com Bechara (op.cit.), indica surpresa do autor do enunciado. Percebemos, na diagramação do texto publicitário, que o autor emprega o sinal de pontuação e os vocábulos em cores diferenciadas do anúncio, com a finalidade de atrair a atenção do leitor, e de enfatizar o sentido da palavra *novo*. Adiante, aparece o questionamento ao leitor com o emprego do ponto de interrogação, ou seja,o indivíduo é levado a sentir-se em dúvida sobre a qualidade da cor de seus cabelos, sentindo-se inseguro e indeciso, sem tempo de elaborar uma resposta. Desse modo, esse leitor não reflete: *Neutrox Color Safe* é a solução rápida e imediata para a indagação feita pelo anunciante. Percebemos que o tamanho, as formas e as cores dos vocábulos são modificados de acordo com a necessidade

de atrair atenção desse provável consumidor do produto anunciado.

Vejamos este exemplo de emprego de sinais de pontuação:



Figura 3

Percebemos, na gravura anterior que o autor empregou o nome do produto em negrito e em caixa alta, na intenção de destacá-lo. Esse é o seu primeiro recurso. Mais adiante, no mesmo texto, observamos o aposto entre vírgulas, cuja função é ressaltar a importância da *L'oréal* no mercado de cosméticos. Para Bechara (op.cit, p.457), o aposto explicativo "acrescenta um dado a mais acerca do fundamental".

A função dos dois pontos nessa propaganda é criar certa expectativa acerca do que vai ser dito. A apresentação de um novo produto de marca já conhecida, é feita de forma objetiva, com a supressão do *ser*, marcada pela vírgula. De acordo com Bechara a vírgula serve "para indicar, às vezes, a elipse do verbo" (idem, p.610).

Observemos a próxima gravura:



Figura 4

Nessa propaganda, além de o autor utilizar todos os recursos gráficos e todos os recursos de pontuação vistos nos textos anteriores, também se apropria de signos matemáticos (+), a fim de agilizar a mensagem. O asterisco, empregado com a finalidade de atrair a atenção do leitor, dá ênfase à mensagem e prepara o leitor para o comentário sobre o trecho assinalado.

Portanto, percebemos que os sinais de pontuação mostram-se como marcas enunciativas do processo de produção de um texto publicitário, indiciando ao leitor a atitude do autor na construção de um texto. Segundo Simões,

os dados mais relevantes, que podem impedir a aquisição ou dificultar o pagamento do produto, vêm expressas em letras microscópicas, em forma de notas que, na maioria dos casos, vêm apostas às laterais do anúncio, em posição perpendicular aos enunciados principais, de modo que se mostrem irrelevantes ao leitor-modelo ingênuo, que, via de regra, "entra no jogo"armado pela mensagem. (p.6)

Como podemos perceber, nos textos de propaganda há um meticuloso trabalho com a diagramação textual, formando um jogo simbólico de forma a "fisgar" o consumidor em potencial. O desvelamento desse projeto constitui-se um interessante exercício escolar de compreensão e interpretação.

4- CONCLUSÃO

Acreditamos que o papel do professor comprometido com a formação de um leitor proficiente é o de um agente facilitador e orientador, o que só é possível quando abandona a postura tradicional de transmitir conteúdos estáticos e distantes da realidade. Alia-se a isso o fato de ele também ter o dever de propor um referencial para reflexão, pois aprender não é copiar e nem reproduzir a realidade e sim refletir e construir uma identidade pessoal em um contexto social e cultural determinado.

Podemos repensar o ensino de pontuação diferentemente do enfoque normativo, muitas vezes o único ensinado em escolas, associando-o à língua em uso, ao dia-adia do aluno. Dessa forma, unindo a pontuação à mensagem publicitária, por exemplo, utilizaremos um material pedagógico sedutor.

Assim, reiteramos que para a leitura crítica de uma propaganda publicitária acontecer, é necessário entender os processos de construção de sentidos que vão além do que se observa superficialmente, ou seja, isso implica que o leitor deva ter a habilidade de saber ler e produzir sentido interagindo com o texto. Desse modo, levar o enunciatário a olhar criticamente o que está posto na sociedade, é ajudá-lo a agir no mundo através de um juízo crítico cotidiano, instrumentalizando-o a fazer escolhas conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.
- SIMÕES, Darcilia (org). *Semiótica e Semiologia*. Rio de Janeiro: Dialogarts. 1999

OUTRA FONTE:

Revista Marie Claire (junho 2004), num. 159

AS ESTRATÉGIAS DE CONVENCIMENTO NO DISCURSO PERSUASIVO DA IGREJA UNIVERSAL DO REINO DE DEUS

Elmar Rosa de Aquino²²
UERJ
er-aquino@uol.com.br

RESUMO:

O presente trabalho faz uma análise semiótico-discursiva das estratégias de convencimento utilizadas pela Igreja Universal do Reino de Deus, com base na teoria semiótica de Charles Sanders Pearce sobre a construção do signo lingüístico, a partir dos textos publicados pelo seu líder, Bispo Edir Macedo. O livro-corpus "Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?", no qual o autor promove um confronto entre a doutrina neo-pentecostal e os rituais não-cristãos de origem africana, serviu como material de análise para nossa pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE:

Argumentação - Discurso Religioso - Semiótica

ABSTRACT:

This work is a semiotic and discursive analysis of the strategies used by the belief of Igreja Universal do Reino de Deus, based on the semiotic theory of Charles Sanders Pearce about the construction of the sign language from the texts published by its leader, Bishop Edir Macedo . The book-corpus "Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?", In which the author promotes a confrontation between neo-pentecostal doctrine and ritual non-christians of african origin, served as material for analysis for our research.

KEY WORDS:

Arguments - Religious Discourse - Semiotic

O presente trabalho tem por finalidade analisar os mecanismos argumentativos utilizados pela Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) na formação do leitor, fiel alienado e subserviente, tomando como *corpus* o livro *Orixás*, *caboclos e*

Especialista e mestrando em Língua Portuguesa – UERJ. Orientando de Darcilia Simões. Texto apresentado na II Jornada de Trabalhos da Especialização e IV Seminário Integrado de Pesquisa em Língua Portuguesa, out-2006.

guias: deuses ou demônios?, de autoria do Bispo Edir Macedo (1990). Esta pesquisa foi motivada pelo inconformismo diante das acusações contra as religiões afro-brasileiras promovidas pelos seguidores da IURD, que mobiliza milhões de pessoas e de cifras. O eixo das acusações se deve ao fato de os cultos afro-brasileiros estarem ganhando cada vez mais espaço na mídia e a adesão de representantes de diversas camadas sociais, sendo, portanto, um dos principais concorrentes na conquista de adeptos.

Nos meios universitários, nas artes, na mídia impressa e falada, em diversas instâncias, as religiões africanas vêm ganhando projeção e cada vez mais fazendo parte do universo cultural brasileiro. Dentre esses, merecem destaque os trabalhos do antropólogo Pierre Verger, que registrou e publicou diversos momentos dos rituais de candomblé; na música, entre sambas-enredo, composições de grandes personalidades como Vinícius de Moraes, Tom Jobim, Caetano Veloso, Gilberto Gil, entre outros; na literatura, com Jorge Amado e João Ubaldo Ribeiro; no meio acadêmico, com o sociólogo Reginaldo Prandi e o Prof. José Flávio Pessoa de Barros; na televisão, em programas educativos como "Mojubá" e "Danças Brasileiras", do Canal Futura; entre outros.

Em contrapartida, as igrejas neopentecostais utilizam o recurso da difamação, associando os cultos afro-brasileiros à magia negra, bruxaria e outras formas de atuação do "demônio"

Partimos então do pressuposto de que, para atrair fiéis, os dirigentes do culto na IURD lançam uma verdadeira "enxurrada" de imagens, tanto visuais quanto lingüísticas, que são utilizadas como símbolos da atuação dos demônios na vida das pessoas. E que esses *anjos decaídos* ou *encostos*, como são denominados pelos responsáveis pela difusão da doutrina, estão espalhados por todo o mundo, atormentando aqueles que se

afastam de Deus. Mas é importante frisar que, segundo a ideologia veiculada pela IURD, somente os pastores, também conhecidos como *homens de Deus*, são capazes de promover a libertação da humanidade da atuação dos demônios.

Por esses motivos, acreditamos que um excelente trabalho de persuasão vem sendo empreendido pelos pastores que, a nosso ver, apresentam todos o mesmo discurso ensaiado. São utilizadas frases de efeito como *Eu te repreendo!*, *Eu te liberto!*, *Palmas para Jesus!*, bem como "encenações" de exorcismos, veiculação, através dos meios de comunicação de massa, de imagens de pessoas doentes, desesperadas, sem emprego, com a família destruída, atingindo o ponto mais vulnerável em que se encontra o interlocutor.

Entendemos, assim, que alguns conceitos desenvolvidos pelas teorias semióticas são imprescindíveis à análise desses recursos que se mostram tão bem articulados nos textos, uma vez que geram signos que evoluem para símbolos e passam a conduzir os sujeitos pelos caminhos da submissão religioso-intelectual.

No livro *Orixás*, caboclos e guias: deuses ou demônios?, o Bispo Edir Macedo ataca ferozmente as religiões que optam por outras filosofias de vida, inclusive as demais dissidências do cristianismo que não compactuam das mesmas idéias disseminadas pela IURD, como, por exemplo, a de que os demônios estão espalhados por todos os lados, atormentando a vida das pessoas e apoderando-se de seus corpos e mentes desprotegidas, causando doenças incuráveis, destruição de lares, perda dos bens materiais etc.

As estratégias argumentativas utilizadas no livro-*corpus* demonstram a habilidade de seu autor, em termos de retórica e persuasão, na prática do "fazer crer". Partindo do princípio de que todas as asserções devem ser comprovadas, aplica o recurso da intertextualidade, através da remissão a passagens

da bíblia, para estabelecer uma relação com o sofrimento da humanidade, causado pela atuação dos espíritos malignos, bem como ditar regras de convívio social.

Daí pode-se depreender que os argumentos utilizados para justificar as teses defendidas pelos detentores da palavra, encontram-se na intertextualidade com os textos bíblicos. Ora, atualmente, temos vários trabalhos de pesquisa que investigam a originalidade da narrativa bíblica e da simbologia utilizada pelos autores dos textos contidos nesse livro.

Ehrman (2006), por exemplo, analisa algumas passagens bíblicas que sofreram alterações durante os séculos em que os textos foram copiados e mantidos sob a guarda da Igreja. Levantando, inclusive, hipóteses quanto a inserções feitas posteriormente pelos copistas que tiveram a intenção de defender seus pontos de vista em relação à prática religiosa, à política e ao convívio social.

O pesquisador relata ainda a diversidade nas compilações que chegaram até os dias atuais, os fatores sócio-político-culturais que exerceram influências sobre essas versões e como foram selecionados os textos para a composição do primeiro livro impresso na história da humanidade e também o mais vendido em todo o mundo.

Ora, é sabido que os textos bíblicos foram escritos fora de seu tempo e que a narrativa foi construída sob a égide de inúmeras metáforas. A Bíblia é um livro de estórias que, segundo Eric Auerbach (*Apud* CARONE, 1988: 46), reflete uma mentalidade mística, não-lógica, judaico-cristã, onde a coordenação é a estrutura sintático-estilística predominante, por ser típica do texto não-argumentativo. Ressalte-se, ainda, que os manuscritos foram redigidos em aramaico e grego, línguas desprovidas de sinais de pontuação e, no caso do grego, não havia separação entre as palavras, o que pode ter ocasionado erros de tradução (FRANCO, 2006).

Os manuscritos, ao serem copiados, recebiam uma nova roupagem, repleta de ornamentações que configuravam marcas autorais dos copistas (EHRMAN, 2006). Estas ornamentações funcionavam como signos orientadores para a leitura em voz alta. Ao serem traduzidos, passavam a refletir a interpretação dos tradutores, adquirindo novos sentidos.

A argumentação também é utilizada como instrumento na manipulação das idéias. Isso pode ser observado no discurso religioso que leva ao fanatismo e usa a fé como bandeira na disputa pelo poder, tanto social quanto econômico e cultural, deixando para trás séculos de evolução do pensamento filosófico, do raciocínio lógico, das tecnologias, do convívio social e da luta contra o preconceito.

Todas as características aqui levantadas têm-se refletido na construção do discurso argumentativo através do uso de marcas lingüísticas próprias, como a seleção lexical, o emprego adequado dos verbos, em seus variados aspectos, os operadores argumentativos, que dão relevância aos argumentos mais fortes, em detrimento dos mais fracos, entre outros, que vão construindo imagens icônicas no universo cognitivo do leitor.

Com base nesses pressupostos teóricos, passamos a analisar a utilização dos textos bíblicos servindo como fundamentação para os argumentos utilizados pela IURD na prática persuasiva.

Nessa mesma linha de raciocínio, enquanto professores de língua portuguesa primando pela competência de leitura e escrita, consideramos as práticas da IURD alienantes e impróprias, no que diz respeito à formação do leitor crítico e autônomo. Ao distorcerem as informações contidas nos textos religiosos, promovem uma prática coercitiva na interpretação dos mesmos, relegando a atividade de leitura à mera reprodução da ideologia pregada por outrem.

Numa perspectiva sócio-interacionista, conforme as idéias de Pêcheux (1990), o usuário da língua deve ser autônomo em relação à leitura e apreensão dos conteúdos, os quais não devem ser manipulados sob pena de se tornarem sujeitos assujeitados. O leitor de textos religiosos não pode ficar restrito a esse gênero textual, deve ampliar seus horizontes para a formação de uma consciência crítica e não se deixar tolher o raciocínio lógico, que é uma característica própria do ser humano.

A todo momento, o autor do livro em questão associa a figura do demônio às entidades cultuadas pelos umbandistas e candomblezistas. Mas, segundo Muniz Sodré, professor da Faculdade de Comunicação da UFRJ, essas relações não existem na teologia das religiões de matriz africana. Elas são fruto do sincretismo religioso gerado pela imposição da religião católica aos escravos vindos de diversas regiões da África. Estes tiveram que camuflar sua cultura religiosa, durante muitos anos, associando as características das entidades pertencentes ao seu panteão às figuras dos santos do cristianismo.

Dando continuidade à série de associações à figura do demônio, vai-se construindo uma idéia equivocada, apoiada em exemplos infundados, que apelam para a emoção do leitor/interlocutor. Utilizam-se as mesmas técnicas que foram aplicadas em grande escala durante a Idade Média, adaptadas aos métodos atuais de composição de imagens, as quais são veiculadas pelos programas de televisão e através de materiais de divulgação, manipulando o raciocínio dos que comungam das mesmas idéias.

Já na introdução do livro, fica clara a verdadeira intenção do autor quando afirma que "milhares de pais-desanto e mães-de-santo transformaram-se em cristãos sinceros e tementes a Deus após participarem de reuniões em nossas

igrejas" (BEZERRA, 1990: 16). Assim como, na seqüência, "sem pretensão alguma a não ser a de ajudar milhões de pessoas que vivem sofrendo por estarem enganadas, entrelaçadas pelos espíritos malignos." (BEZERRA, 1990, p. 16), vai-se construindo a partir de afirmações hiperbólicas a idéia da imensurável adesão de seguidores de outras religiões, ou mesmo de agnósticos, à ideologia da IURD.

Com estas palavras,

Espero que esse livro não seja um pomo de discórdia e que também não seja considerado meramente polêmico ou discriminatório. Se assim acontecesse me arrependeria de tê-lo escrito. Quero sim, que sirva como uma bússola que mostre o caminho certo; que leve o leitor a examinar cuidadosamente, sem preconceitos, a religião que tem praticado. (BEZERRA: 1990, p. 17)

O Bispo Edir Macedo coloca-se numa posição de mediador, eximindo-se da responsabilidade por qualquer discordância entre os conceitos da Igreja Universal do Reino de Deus e os que são adotados por outras religiões. Mas, deixa bem clara a sua intenção, ao concluir o parágrafo acima, "Desejo que somente o nome de Jesus Cristo, meu Salvador e meu Senhor, seja glorificado pelo bem que possa causar." (BEZERRA, 1990: 17).

Assim como nos excertos aqui apresentados, o autor vai construindo as idéias de maneira aparentemente descompromissada, ao longo do texto. Emprega palavras de força argumentativa que, conforme a teoria semiótica de base peirceana, vão construindo seu pensamento pela transformação dos objetos em signos lingüísticos (os *representâmens*), cujos interpretantes são direcionados pelo próprio enunciador, gerando então o sentido desejado.

Outro dado a ser observado é a forma de se reverenciar o bem, identificando-o pelas iniciais dos vocábulos em maiúsculo, como em *Senhor*, *Salvador*, *Rei dos reis*, *Ele*, *dEle*, *Sua*, etc., enquanto que o mal é representado pelos vocábulos com iniciais escritas em letras minúsculas, como em *demônio*, *diabo*, *encosto* etc.

Ao se referir à atuação dos demônios nas outras religiões, o autor do livro coloca todas no mesmo grupo, como se elas não tivessem uma identidade própria, com suas origens, heranças culturais e rituais específicos.

Diante dessas questões, propomos um trabalho que vise à formação de leitores críticos e autônomos, capazes de resistirem a qualquer tipo de manipulação, através das críticas aos procedimentos da IURD. Os exemplos levantados e analisados servirão como material para a ilustração das pressões a que estão sujeitos os indivíduos despreparados.

Nessa linha de análise, traçamos um paralelo entre as idéias veiculadas pelo autor do livro-corpus e o discurso argumentativo utilizado na construção das estratégias de persuasão, como orientador (ou desorientador) da leitura, partindo da identificação desses recursos, enquanto formadores de uma ideologia repressora, que despreza os séculos de evolução humana para se atingir o nível de raciocínio a que chegamos. Representaria, a nosso ver, um retrocesso ao tempo em que o medo era utilizado como mecanismo de dominação.

Durante séculos, o temor pela vida após a morte foi o grande instrumento de dominação do Cristianismo. Como podemos inferir, a partir das pesquisas científicas voltadas para o desvendamento dos mistérios que giram em torno da vida e da morte, um grande enigma, que foi bastante explorado, principalmente, durante a Idade Média, retorna ao seio da nossa sociedade, sob o pretexto da religiosidade.

Para os seguidores da IURD, a tão almejada bonança deve ser conquistada aqui mesmo, na Terra. E, com isso, pregase a conquista de bens materiais, como forma de premiação pela boa conduta diante de Deus, abrindo caminho para o consumismo, o materialismo, o capitalismo e outros *ismos* que possam surgir, desconstruindo a essência racional do ser humano. Mas, por trás dessa premiação, existe uma outra tese: a de que o demônio seria responsável também pela privação desses bens.

Em suma, todo ser humano precisa de meios de sobrevivência. Aqueles que se encontram insatisfeitos com o que tem, necessitam de mais e, quanto mais têm, mais querem. Nesse sentido, a IURD estaria também incentivando a cobiça, que é um dos sete pecados capitais, segundo a doutrina cristã. Isso vem criar mais um antagonismo entre a ideologia pregada pela IURD e a tradição cristã.

Para finalizar a presente exposição, cabe salientar que, a partir do momento em que o leitor torna-se capaz de identificar os fatores que contribuem para a construção do texto argumentativo, pautado em imagens construídas por meio de sinais icônicos que conduzem à construção do discurso ideológico, seja ele político, social ou religioso, torna-se também capaz de escapar das armadilhas do discurso persuasivo. E o reconhecimento desses recursos já representa um primeiro passo na procura de novos caminhos em busca do conhecimento interdisciplinar, inter-pessoal, independente e descomprometido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

- BEZERRA, Edir Macedo. *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?* Rio de Janeiro: Universal Prod., 1990. (Coleção Reino de Deus)
- CARONE, Flávia de Barros. Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes. São Paulo: Ed. Ática, 1988. (Série Princípios)
- EHRMAN, Bart D. O que Jesus disse? O que Jesus não disse? Quem mudou a bíblia e por quê. São Paulo: Prestígio, 2006.
- FARAH, Adriane Gomes. *Em nome de Jesus, eu te convenço*. Dissertação de Mestrado orientada pela Prof.^a Dr.^a Darcilia Simões, UERJ-ILE, 2004.
- FRANCO, Edson. "Jesus foi mal interpretado?". In: *Galileu*. São Paulo: Globo, n.º 183, p. 34-43, outubro de 2006.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino, GOUVÊA, Lúcia Helena Martins e RIBEIRO, Patrícia Ferreira Neves. "Estratégias argumentativas nos discursos sociais e suas aplicações didáticas". In: HENRIQUES, Cláudio Cezar (org.). Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e lingüística. Rio de Janeiro: Europa, 2003.
- PÊCHEUX, Michel. "Análise automática do discurso". In: GADET, F. e HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- SIMÕES, Darcilia. *Semiótica & ensino:* reflexões teóricometodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2003 (Coleção Monografias, Dissertações e Teses)
- ----- (org.). *Estudos semióticos*. Papéis avulsos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004.
 - (In http://www.dialogarts.com.br/titulos_avulsos.htm)

OS ANTROPÔNIMOS NA CONTEMPORANEIDADE: PROPOSTA DE PROGRAMAS HUMORÍSTICOS DA ATUALIDADE.

Flávia Cassino Esteves²³
UERJ
flavinhace@gmail.com

RESUMO:

A sociedade contemporânea tem desvalorizado a capacidade de individualização dos seres. O presente trabalho propõe retomar a relevância do nome próprio e seu caráter conotativo por meio de personagens humorísticos. Analisando-os, percebemos que a identidade e o comportamento se iniciam na escolha lexical do nome, atuando como referência do espectador. Desta forma, pretende-se alcançar uma leitura crítica das diversas manifestações da linguagem e seus múltiplos significados.

PALAVRAS-CHAVE:

Antropônimos – Conotação – Personagens de Programas humorísticos.

ABSTRACT:

The contemporaneous society has been depreciating people's individualization capacity. This work proposes to rescue the importance of the proper noun and his connotation thought the humoristic personages. Analyzing them, we notice in the lexical choice of the personage's name the beginning of his behave and identity construction that is reference for the expectation. This way we wish to obtain a critical analysis of the diverse language manifestations and his multiple meanings.

KEY WORDS:

Proper Noun – Connotation – Humoristic Personage

²³ Especialista em Língua Portuguesa – UERJ. Texto apresentado na II Jornada de Trabalhos da Especialização e IV Seminário Integrado de Pesquisa em Língua Portuguesa, out-2006.

INTRODUÇÃO:

Na sociedade contemporânea, há cada vez menor preocupação em individualizar o ser humano. Seja no colégio, onde os alunos tornaram-se apenas números na chamada, como em filas de banco, onde os idosos são tratados como uma massa inútil e um fardo para a sociedade, as situações se agregam.

O nome próprio é individualizante e é um direito de todo ser humano, no entanto a modernidade tem promovido alteração no seu uso e até mesmo desvalorizado sua capacidade de individualização dos seres. As pessoas passaram a ser identificadas pela profissão que desempenham — a professora de português, o médico; pelos cargos ou funções que ocupam — o diretor, a recepcionista; quando não são reduzidos aos números; como o CPF, o RG... Há ainda os que são conhecidos pelo fato de serem parentes de pessoas públicas. Antes de Maria Rita ser cantora e tornar-se conhecida como tal, era designada como a filha de Elis Regina, epíteto que ainda permanece.

É muito comum entre grandes grupos que convivem durante pequeno espaço de tempo, mas com certa freqüência, o descuido de não saber o nome um do outro. Momentos em que é preciso dizer o nome do colega vê-se, freqüentemente, mencionar-se a cor da roupa que ele está usando, o tipo de cabelo ou algum objeto que o mesmo esteja portando para identificá-lo.

Cada criança, no seu nascimento, recebe de seus pais um nome. Com o passar dos anos, a criança, que anteriormente tinha naquele nome um elemento estritamente designativo, atribui a ele características próprias da sua personalidade, que acrescentam ao seu nome um valor conotativo. Nesse caso, o nome passa a servir de referência, como as *marias*, *pedros*, etc.

Temos pela palavra indivíduo, segundo o dicionário Aurélio: "a pessoa humana, considerada quanto às suas características particulares, físicas e psíquicas". E por nome próprio: "nome com que se nomeiam individualmente os seres e que se aplica em especial a pessoas, nações, povoações, montes, mares, rios etc". A própria palavra que designa cada ser humano é indivíduo e não "coletivo". O nome próprio tem inerente o fator individualizante, e sua função é distinguir-nos uns dos outros

No que concerne aos nomes dos personagens de programas humorísticos, a construção de suas identidades se inicia na escolha lexical do nome. Justaposição de termos, derivação sufixal, ou qualquer outro processo de formação, atuará como a primeira referência do espectador sobre o comportamento de um determinado personagem.

O tema pretendido foi escolhido por tudo que foi dito, principalmente por ser um estudo relevante na sociedade contemporânea, na qual a massa cada vez mais encobre o ser único, que deixa de pensar e sentir segundo seus preceitos e convicções tornando-se um ser que apenas existe, não vive.

Embora relevante, o estudo proposto carece de bibliografia a respeito. Poucos foram os que se aventuraram por esse campo do saber, mas será a partir das pesquisas já desenvolvidas que iniciaremos a defesa da leitura do antropônimo como elemento de vinculação semântica entre o seu possuidor e as atitudes que lhe são atribuídas no contexto dos programas humorísticos.

Adriano Naves de Brito no livro *Nomes Próprios:* Semântica e Ontologia nos apresenta duas teorias acerca do tema: a teoria descritivista e a teoria da referência direta, também conhecida como teoria causal. A primeira afirma que o sentido é vinculado aos nomes próprios, e tem por objetivo esclarecer o porquê da sua escolha por um e não por outro

antropônimo. A segunda diz que os nomes próprios não precisam de nenhuma vinculação com qualquer descrição ou significado para cumprir o seu papel, que seria unicamente referencial.

O elemento conflitante entre essas duas concepções é, segundo Adriano Naves de Brito, o papel do sentido.

Do lado da vertente fregeana, [teoria descritivista] defende-se que aos nomes próprios vinculam-se sentidos e que é somente pelo sentido a que estão vinculados é que podem desempenhar a sua função semântica. Já da perspectiva krepkeana, [teoria da referência direta] afirma-se que o significado não tem qualquer papel na semântica dos nomes próprios, mesmo porque aos nomes próprios não corresponderia qualquer significado. (Brito, 2003)

Acreditar que o nome próprio não apresenta função conotativa é o mesmo que dizer que Jesus Cristo, como nos é apresentado na Bíblia, não tinha nenhum objetivo ao mudar para Pedro o nome de seu apóstolo Simão. Pedro, apóstolo rebatizado por Jesus, tem na origem do seu antropônimo a palavra *pedra*. Diz a Sagrada Escritura que Pedro foi incumbido por Cristo a edificar a Igreja, ser base de sua construção. O apóstolo jamais receberia um nome procedente do vocábulo algodão, por exemplo. Um componente frágil não poderia servir de suporte para a edificação da Igreja. Neste caso, o antropônimo, mesmo que utilizado através de sentido metafórico, caracteriza a função determinada ao indivíduo que possui o nome.

A teoria descritivista aponta que "o significado de um nome próprio é o objeto ao qual o nome se refere, e o sentido desse nome, alguma descrição desse objeto à qual o nome está vinculado e somente a ele pode referir-se a esse seu portador" (A.N. de Brito, 2003). Sendo a função do nome o ato de nomear, independentemente da natureza do objeto, é

estabelecido um vínculo, a partir do qual o nome está em uma determinada frase e contexto para representar e tornar verdadeiro o objeto.

No ensino da língua portuguesa, o estudo proposto pretende, de maneira lúdica - tendo em vista que os textos escolhidos para compor o *corpus* foram os programas humorísticos -, o esclarecimento de questões acerca da criação lexical e a promoção de uma leitura crítica das diversas manifestações da linguagem e seus múltiplos significados.

Conforme Adriano Naves de Brito:

As descrições e os nomes próprios permitem, justamente, a referência aos objetos nos contextos em que eles não podem ser diretamente percebidos (...) (Brito, 2003)

A título de exemplificação, cabe fazer alusão a outro tipo de programa televisivo, a telenovela. Em 2004 a trama das vinte horas da rede Globo de televisão, intitulada *Senhora do Destino* apresentou dois personagens irmãos, Michael Jackson e Lady Diane que viviam em uma favela e faziam parte do núcleo dos personagens pobres da história. O primeiro antropônimo faz alusão ao cantor pop norte-americano, que é conhecido mundialmente e faz sucesso desde a década de oitenta; o segundo à princesa Diana (da Inglaterra), que morreu em acidente de automóvel em 1997. Embora associados, respectivamente, a episódios polêmicos como o envolvimento sexual com meninos menores de idade e a traição conjugal, essas pessoas notáveis têm como traço predominantemente associado a elas o fato de serem bem sucedidas.

É provável que o autor tenha optado por esses, em vez de outros nomes, em função do contexto em que estão inseridos. Os nomes das celebridades, que agora pertencem também aos personagens, são o símbolo da riqueza, nobreza e reconhecimento. Sugerem que os irmãos terão a possibilidade de uma vida com maiores e melhores oportunidades do que a de sua mãe, por exemplo, que no passado se envolveu com drogas, casou com o homem que a espanca e só conseguiu um emprego porque recebeu ajuda de uma amiga, que é empresária.

É justamente em contextos como os programas humorísticos e a telenovela, nos quais os antropônimos podem não ser diretamente percebidos, que o papel do professor de português é indispensável para a leitura do mundo contemporâneo.

Em *A Diarista*, por exemplo, temos Marinete, como a personagem protagonista da série. Como diarista não tem patrão fixo, Marinete lida com as mais variadas pessoas e serviços. Ela é uma trabalhadora exemplar, caprichosa, dedicada e enfrenta as tarefas de frente. O fato de não ter rotina lhe agrada, pois deste modo faz amizades com outras diversas empregadas e conhece homens interessantes em lugares diferentes, o que é perfeito para uma mulher namoradeira com ela.

Objeto relacionado a enlaces amorosos e que também recebe o nome Marinete é um ônibus, que transporta forrozeiros durante as festas juninas e é todo enfeitado com bandeirinhas, que pode ser encontrado em Aracaju. Os bancos geralmente ficam vazios enquanto o interior do ônibus se transforma em uma pista de dança. Embalados por um trio péde-serra, os passageiros se divertem. A viagem²⁴ passa pelos principais pontos turísticos e é atração da cidade.

A personagem diarista tem como característica gostar de dançar forró, o que é relatado em diversos episódios. Atrelado a isso, temos a diversidade de passageiros que

²⁴ Cf. http://www.informesergipe.com.br

embarcam no ônibus, tal fator é marca do dia a dia da empregada, lida com pessoas novas nas diárias que faz. Há ainda a ausência de rotina da personagem que pode ser associada ao ônibus, já que o mesmo circula, não fica estacionado sempre num mesmo local. Todos esses atributos apontam para o caráter conotativo do antropônimo.

Desmembrando o nome Marinete, temos ainda outras possibilidades: Maria + ete. Em linguagem popular, temos pelo nome *Maria* a pessoa responsável por desempenhar atividades domésticas. Situações como a mãe brigar com os filhos por não terem lavado a louça fazendo o uso do nome Maria são comuns. Por exemplo: *Menino, porque não lavou seu prato?!* A Maria tá de férias! Possivelmente não há nenhuma pessoa responsável por prestar serviço doméstico à família, mas a mãe, no intuito de chamar a atenção do filho, nomeia uma figura inexistente para alertar ao o mesmo que ele deve lavar sua própria louça em vez de simplesmente deixá-la na pia para que alguém (provavelmente a mãe) o faça.

Já o sufixo –ete agrega valor diminutivo ao nome Maria, que neste caso não tem o intuito de desmerecer o caráter da personagem. Pelo contrário, sua conotação é carinhosa, está relacionada à afetividade. Suas amigas mais próximas chamam-na por "Nete", forma mais freqüentemente usada por Ipanema e Solineuza do que Dalila.

Além disso, é preciso observar a altura da atriz que representa a personagem. Cláudia Rodrigues é uma mulher de baixa estatura, fato que, embora semanticamente faça alusão a outro tipo de relação, também está atrelado ao valor diminutivo que o sufixo –ete agrega.

A partir destes conceitos e análises, basearemos o estudo do antropônimo nos programas humorísticos, a fim de comprovar que o significado dos mesmos é relevante para a compreensão do comportamento dos sujeitos por ele

identificados e, conseqüentemente, para o entendimento da linguagem televisiva — meio de comunicação que atinge a diferentes pessoas e através do qual é possível ter contato com a expressão da cultura contemporânea de um povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

- ALVES, Elisabeth. "O diminutivo no português: funcionalidade e tipologia" *In*: *Estudos Linguísticos XXXV*. Brasília. Universidade de Brasília, 2006.
- BRITO, Adriano Naves de. *Nomes Próprios: Semântica e ontologia*. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.
- CALDWELL, Helen. *O Otelo Brasileiro de Machado de Assis*. Cotia, SP: Ed. Ateliê Cultural, 2002.
- CÂMARA, Tânia Maria Nunes de Lima. "As múltiplas faces do ser machadiano": proposta de uma leitura antroponímica. Dissertação de mestrado orientada pela professora doutora Maria Teresa Gonçalves Pereira. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.
- HENRIQUES, Cláudio Cezar & SIMÕES, Darcilia Marindir P. (orgs) *A redação de trabalhos acadêmicos: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: eduerj. 2003.
- MACHADO, Ana Maria. <u>Recado do nome</u>: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome de seus Personagens. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MARTINS, Francisco. <u>O nome próprio</u>: da gênese de eu ao reconhecimento do outro. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

OUTRAS FONTES

http://br.geocities.com/genwebnovais/sobrenomesdiversos.htm

http://www.familiahohenfeld.kit.net/trab_no.htm

http://www.genealogiafreire.com.br/nomes_e_sobrenomes.htm

 $http://www.asscarloubbiali.com.br/download/artigos/html/batismo\%\\ 20 Ka\%E1 por.htm$

http://www.professorsoares.adv.br/sobrenome.html

http://goiasnet.globo.com/educacao/pesquisando.phtm?id=757

http://mundoestranho.abril.com.br/reportagens/conteudo_152849.sht ml

http://www.acessasp.sp.gov.br/blog/main.php?itemid=165

A INTERFACE SEMÂNTICO-SINTÁTICA DAS VOZES VERBAIS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO JORNALÍSTICO

Hyléa Vale Ramalho (UERJ) hyleavale@hotmail.com

RESUMO

Este artigo²⁵ apresenta uma abordagem semântico-sintática da flexão de voz verbal inserida na construção do discurso jornalístico. Fundamenta-se na sociointeração, que embasa o estudo da conversação nos diversos tipos de discurso e aplicações da linguagem. Utiliza como *corpus* editoriais, artigos de opinião e reportagens.

PALAVRAS-CHAVE:

Lingüística textual. Gêneros textuais. Vozes verbais.

ABSTRACT

This article shows a research about a semantic-syntactic approach of verbal voices flexions insert in the journalistic discourse. This paper is founded in a sociointeracionist approach, that bases the study of conversation in the vary types of discourse and applications of the language. It uses like *corpus* editorials, opinion articles and reports.

KEY WORDS:

Linguistics textual. Textual genres. Verbal voices.

1. Introdução

Os estudos lingüísticos têm apresentado uma abordagem voltada para aspectos semântico-sintático-discursivos da análise textual. Fatores semânticos e contextuais devem ser considerados no estudo da estruturação frasal e não apenas um olhar sintático, dissociado desses outros fatores. É necessário aprofundar e traçar uma relação da sintaxe com as

[25] Este artigo é parte de minha dissertação de mestrado intitulada "Aspectos Semântico-Sintáticos das Estruturas Ergativas no Português Brasileiro" sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Santos de Azeredo.

questões de leitura e escrita. Como ler sem decodificar as estruturas sintáticas? E escrever? Como fazê-lo sem ordenar adequadamente a construção de uma sentença? É claro que o uso da sintaxe, nem sempre, é um ato consciente. São estruturas internas que, mesmo quando ainda criança, já possui a capacidade de estruturá-las.

É através da sintaxe que ocorrerá a interligação textual: recursos anafóricos, nominalizações, elipses, elementos pleonásticos, partículas de realce e tantas outras; garantindo, assim, a continuidade discursiva. E isso, no processo de leitura e escrita, é de extrema relevância porque norteia o processamento cognitivo do leitor/escritor, sem permitir desvio de análises.

Os estudos lingüísticos não têm dado conta de algumas polêmicas, e a categoria de voz é uma delas. Causadora de inúmeras divergências de análises, encontra-se nesta temática um terreno fértil para discussões. Mattoso Câmara (1977), por exemplo, classifica em ativa, passiva e reflexiva-medial, mas não define com precisão a medial; ora é considerada um tipo independente, ora como subdivisão da passiva (médio-passiva). A lingüística gerativa, sob o rótulo da ergatividade, limita-se a propriedades sintáticas, sem se ater especificamente às questões de voz. Uma linha funcionalista tem apresentado uma categoria de voz média com uma abordagem sintático-semântico-discursiva, investigando as relações textuais e contextuais responsáveis pela escolha de um determinado tipo de voz.

Reconhece-se no texto jornalístico um terreno fértil para o desenvolvimento dessa análise textual, devido à quantidade expressiva de gêneros textuais, ambientes propícios para uma investigação discursiva. Este artigo compromete-se com uma abordagem textual do estudo das vozes verbais: o propósito de cada autor na escolha de uma em detrimento de

outra e quais gêneros são mais suscetíveis a determinado tipo de voz.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

terá contribuições trabalho da lingüística estrutural, cuja preocupação não é propriamente explicitar o que é texto; seu objetivo é descrever o sistema lingüístico que permeia o processo de construção textual. Nessa linha teórica, Hielmslev é destaque; para ele, texto é qualquer manifestação da língua, curta ou longa, escrita ou falada, correspondendo, de certo modo, à parole de Saussure (Fávero & Koch, 2005). Conjuga, ainda, uma gramática textual como modelo de competência lingüística do falante. Essa gramática textual está calcada na gramática gerativa, propondo como unidade básica não mais o texto, mas sim o enunciado. Van Dijk (1978) há anos analisa a possibilidade dessa gramática de texto como uma análise gramatical e pragmática do discurso não só para apreender as propriedades das estruturas e funções discursivas, mas também com o intuito de prover as bases para um sério modelo de estudo do discurso, da cognição, da comunicação e da interação social. Por fim, baseada nos estudos lingüísticos de Halliday (1976), uma abordagem funcionalista, que se ocupa da função co(n)textual desempenhada pelos elementos de uma sentença.

A gramática textual surgiu com o objetivo de promover uma reflexão a respeito de situações lingüísticas até então não esclarecidas pelas teorias já existentes. Os lingüistas preocuparam-se com o desenvolvimento de análises em que fonética, sintaxe, semântica e pragmática confluíssem; apresentando, assim, a abrangência da lingüística textual.

As manifestações sintáticas e fonéticas estão interligadas. A primeira observa como a significação textual vem expressa sintaticamente; a segunda ocupa-se das

características fonéticas configuradas na sintaxe do texto. Em relação à semântica e à pragmática, esta atende às especificações do discurso, situações extralingüísticas; aquela preocupa-se com o que deve ser entendido como sentido de um texto e como ocorre a formação desse sentido.

Na Lingüística Textual, a conceituação de texto já passou por várias denominações: unidade superior à frase; combinação de frases; conjunto de proposições semânticas e outras. No percurso da pragmática, é analisado como uma seqüência de atos de fala; sob um olhar cognitivo, é um resultado de processos mentais; na teoria comunicativa, como parte de atividades mais globais, muito além do texto. Segundo Koch, a partir dessas teorias, a idéia de texto passa a ser o resultado de nossa atividade comunicativa, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

Não ocorre diferente com o termo *discurso*. Há muitas definições e, em algumas línguas, como o alemão e o holandês, só existe o termo *texto*, designando as duas situações, de *texto* e de *discurso*. Para os estudiosos da análise do discurso, o texto é mais restrito, limita-se a uma produção empírica; enquanto o discurso engloba os enunciados pertencentes à determinada formação discursiva e também as condições de produção.

Para aqueles que seguem a linha teórica de Hjelmslev (1953), texto é todo e qualquer processo discursivo. A capacidade textual do ser humano pode expressar-se através de uma pintura, um filme, uma escultura, isto é, formas de comunicação realizadas por signos. Na linguagem verbal, encontra-se o discurso, que se manifesta, lingüisticamente, por meio de textos, que consistem em qualquer passagem falada ou escrita, formando um todo significativo, independentemente de sua extensão.

Seguindo o pensamento teórico de Van Dijk (1978), a gramática textual não é um tipo específico, como a gerativa, a funcional ou a tradicional; pode, sim, ser aplicada a qualquer um desses modelos, desde que seja reconhecido o estudo das estruturas textuais e discursivas como elemento da lingüística. O autor afirma que a gramática textual oferece melhor base lingüística para o desenvolvimento, produção e compreensão da linguagem. Insere-se ainda em uma abordagem sociointeracionista, dando base para o estudo da conversação nos mais diferentes tipos de discurso e usos da linguagem.

Então, no modelo sociointeracionista, a lingüística textual vem estudar as atividades discursivas e as marcas lingüísticas presentes em diversos textos, preocupando-se em dar conta dos vários problemas da língua que não encontram solução à luz da gramática tradicional.

3. METODOLOGIA

O modelo sociointeracionista da educação prima por um ensino que valorize o contexto social no qual as pessoas estão inseridas, priorizando a interação entre as mesmas. Dessa forma, é necessário ceder espaço para a bagagem individual do aluno; promover situações para utilizá-la; e interagir com o que for adquirido em outras áreas de conhecimentos.

Escrever e ler, no mundo moderno, virou questão de reconhecimento dos lugares sociais de produção discursiva, estruturando-se para afirmar verdades, mesmo que parciais, conforme determinadas estratégias de convencimento. A discussão dessas estratégias, o entendimento e o combate, quando necessários, são um caminho para se repensar o problema da leitura e da produção de textos, utilizando o discurso jornalístico como ferramenta.

A base teórica para análise do *corpus* é a abordagem enunciativo-discursiva defendida por Bakhtin, que enfatiza o

enunciado e o processo de interação verbal, no qual as pessoas compartilham idéias, conhecimento de mundo e experiências. Essa ação interativa ocorre mais facilmente se houver, por parte da escola, maior exposição aos diversos gêneros textuais; para tanto, defende-se a utilização do jornal na sala de aula, por entendê-lo como instrumento fundamental para sustentar o contato com os diversos gêneros textuais.

Segundo consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino deve se voltar para questões que aproximem o leitor de sua realidade. Nesse sentido, justifica-se a escolha por desenvolver uma pesquisa com jornal na sala de aula, uma vez que, diariamente, à procura de um emprego, de uma manchete, de coisas para vender ou alugar, o indivíduo mantém contato com a linguagem escrita do gênero jornalístico.

O estudo de fatos da Língua Portuguesa através do jornal torna-se pertinente devido não só ao contato cotidiano desenvolvido pelas pessoas, mas também à linguagem acessível, de maior domínio público, e a estruturas frasais curtas, quesitos que facilitam a abordagem funcionalista. O jornal, por ser um veículo de comunicação de massa, precisa atingir todas as camadas da sociedade e ainda investir na disputa pelo mercado consumidor, por isso mantém um padrão lingüístico e estrutural estabelecido pelos manuais de redação, embora cada um tenha identidade própria, inclusive informacional, em conformidade com o público-alvo.

A interação verbal efetivada por meio dos gêneros textuais é o objeto deste artigo. Apesar de os gêneros estarem em constante transformações, assumem formas típicas que se adaptam a várias situações discursivas, tanto orais quanto escritas. A todo instante, surgem novos gêneros para dar conta da enormidade de informações existentes em um mundo tomado pela globalização.

O gênero não deve se centrar na substância nem na forma do discurso, mas na ação em que ele aparece para se realizar. Em outras palavras, o propósito do texto é o responsável pelo enquadramento em um determinado gênero, cujas características são "construção composicional", "conteúdo temático" e "estilo" (Bakhtin, 2003).

No jornal, há grande variedade de gêneros textuais, como cartas ao leitor, editoriais, artigos de opinião, horóscopo, entre tantos outros; dessa maneira, representando uma fonte inesgotável de estudo. Portanto, este trabalho apresenta como *corpus* o gênero textual artigo de opinião/editorial, sob uma análise semântico-sintático-discursiva das vozes verbais e da funcionalidade de cada uma na realização do fluxo informacional do texto, tendo sido selecionado por se tratar de discursos focados no *processo* ou no *alvo* de uma ação, o que aponta para a exemplificação de vozes passiva e medial.

As matérias selecionadas buscam apresentar exemplos de situações contextuais em que o *processo* ou o *alvo* estejam evidenciados. Para isso, o conteúdo da matéria é de suma importância. Em editoriais que abordam uma temática abstrata, falando, por exemplo, de política, tem maior proeminência temática o *processo*, porque o mais relevante não é quem realizou a ação, mas sim o próprio evento.

Foram utilizados textos encontrados nos jornais de grande circulação: *O Globo* e *Jornal do Brasil*. A pesquisa foi pautada nos gêneros textuais, mais precisamente em editoriais/artigos de opinião.

Dentro de um período de 60 dias, foram selecionadas 43 ocorrências de passivas e médias. Especificando o teor encontrado nos editoriais/artigo de opinião, as 43 incidências ficaram assim distribuídas: 17 de voz média (39,5%); 16 de voz passiva sintética (37,2%); 10 de voz passiva analítica (23,2%).

As ocorrências foram analisadas em função de seus respectivos contextos, buscando-se determinar a relação entre a estrutura temática das orações e a codificação de *informação dada* e *informação nova*, por serem relevantes essas informações no discurso jornalístico.

3.1. ANÁLISE DO CORPUS

A continuidade de sentidos do texto é garantida pelas cadeias coesivas que mantêm a progressão temática. Do ponto de vista funcionalista, preocupa-se com a organização e hierarquização das unidades semânticas de acordo com seu valor comunicativo (Koch, 2005). Essa hierarquia é estabelecida através de blocos comunicativos, denominados tema (tópico, dado) e rema (comentário, novo). À perspectiva contextual interessa a estrutura informacional do texto, em que tema compreende a informação já dada ou deduzível co(n)textualmente; rema, a informação desconhecida, nova.

As vozes verbais apresentam contribuições distintas no fluxo da informação textual. A "voz passiva analítica" funciona como recurso para manter o tópico do discurso e também para variar o grau de focalização conferido ao agente. A "voz passiva sintética" dá proeminência temática ao processo. A "voz média", assim como a passiva analítica, ao topicalizar o objeto, transformando-o em sujeito sintático da sentença, dá continuidade ao tópico discursivo, porém, trata-se sempre de um elemento inanimado.

Na análise desses gêneros textuais, observa-se a ocorrência de 17 sentenças com voz medial. Em dez desses casos, há ausência do clítico –se, são as denominadas médias intransitivas não-pronominais, em que o sujeito sintático, não agentivo, é envolvido pelo processo verbal explicitado através de um verbo ergativo ou inacusativo:

(1) Há uma década despesas crescem acima do PIB.

Existem ainda os verbos ergativos ou inacusativos que se apresentam intransitivos, mas possuem uma alternância causativa, isto é, o sujeito sintático, argumento único, é interpretado também como objeto semântico de um verbo transitivo:

(2) Os percalços na tramitação de projetos no Congresso **aumentaram** desde a explosão do escândalo do mensalão.

Los verbos inacusativos son verbos que denotan bien estados o bien eventos no agentivos, como existir, aparecer, llegar, florecer, crecer, etc., cuyo único argumento se interpreta como el elemento que recibe la acción o em que se produce o manifiesta la eventualidad que denota el verbo. (MENDIKOETXEA, 1999, p.1575).

Partindo para a análise semântico-discursiva das sentenças encontradas, são inúmeras as razões para justificar as ocorrências. Uma delas é apresentar uma informação NOVA ao contexto discursivo através da posposição do sujeito sintático (objeto semântico), cujo papel temático é paciente (alvo):

(3) Ressalta-se **a bem-vinda iniciativa do Ministério Público estadual**, que pediu ao governo do Estado um cronograma detalhado da execução das obras.

O fragmento faz parte de um editorial sobre o meio ambiente, em um parágrafo que aborda as tarefas imediatas a serem cumpridas, colocando em foco a ação (*ressalta-se*) realizada pelo Ministério Público, e como informação nova, o sujeito paciente (*a bem-vinda iniciativa do Ministério público estadual*).

No fluxo de informação do texto, a voz passiva sintética ocupa-se da tematização do processo, não do objeto. Apresenta

o sujeito sintático como informação nova; porém, no *corpus* em estudo, encontraram-se quatro ocorrências de passiva sintética com o sujeito na posição tópica (anteposto ao verbo):

- (4) E considerando-se o expressivo valor que **se vai** adicionar à produção de petróleo pesado...
- (5) Mas não tem o impacto que se esperava que tivesse.
- (6) Se não há um paladino da moralidade, se não há mais um partido que **se distinga**, tendem os eleitores a ficar com quem lhes ofereceu coisas concretas.

Nos três exemplos, a anteposição é justificada por se tratar de oração adjetiva. Em (5) e (6), o objeto é representado por um pronome relativo, e este, por questões de estruturação sintática, ocupa a posição inicial no sintagma. Como se trata de um remissivo, o pronome relativo remete ao elemento que o antecede, portanto corresponde à informação dada. No exemplo (4), a cadeia coesiva torna-se mais evidente uma vez que há duas ocorrências de voz passiva sintética: a primeira apresenta o sujeito sintático como elemento novo (posposto ao verbo), mas este também é aquele ao qual o pronome relativo da oração adjetiva faz remissão, ocupando a posição de elemento dado (anteposto ao verbo).

A semântica de alguns verbos como, por exemplo, os verbos *adicionar* e *somar*, em uso passivo sintético, denota o acréscimo de algo novo. Dessa forma, justifica-se a posposição do objeto semântico, ocupando o espaço destinado à informação nova:

- (7) Adicione-se ao problema a voracidade com que o governo Lula legisla por meio de medidas provisórias.
- (8) A isso some-se a solidez dos votos do presidente Lula para termos uma prolongada incerteza sobre a decisão da eleição em primeiro ou em segundo turno.

Porém, tanto em (7) quanto em (8), percebe-se a obrigatoriedade de um elemento remissivo para manter a coesão textual. Em (7), uma referenciação léxica, uma "categorização" das instruções de sentido de partes antecedentes do texto, o vocábulo "problema"; em (8), o referencial anafórico através do pronome demonstrativo "isso".

O discurso jornalístico requer, por parte de seus redatores, clareza e objetividade. O leitor proficiente está sempre atento a possíveis manipulações argumentativas, portanto se faz indispensável uma redação pautada em fatos e dados para posteriormente haver posicionamentos pessoais. Em um dos textos do *corpus*, um artigo de opinião do dia 26/7/06 - jornal *O Globo*, relata uma manifestação de militantes do Greenpeace em uma loja McDonald's em Londres e como o fato repercutiu no mundo, atingindo diretamente o Brasil, uma vez que os manifestantes perguntavam se os consumidores sabiam que estavam comendo soja de região desmatada da Amazônia. Isso resultou em um acordo de não se comprar soja produzida em área desmatada. No parágrafo seguinte ao introdutório, observam-se as seguintes ocorrências:

(9) O caso é o exemplo de como funciona o mundo globalizado, como **se organizam** as redes; os interesses **se conectam** e as decisões são tomadas.

O contexto relatado no primeiro parágrafo da matéria é recuperado no sintagma "o caso", mantendo a coesão textual; e o uso da voz passiva sintética (*se organizam*) topicaliza o processo, colocando o sintagma "as redes" na posição destinada ao elemento novo. A organização dessas redes é explicitada na sentença seguinte, através das vozes média e passiva analítica, respectivamente, uma vez que ambas têm por propriedade dar continuidade à cadeia tópica; os vocábulos "interesses" e "decisões" são os responsáveis pela explicitação

do processo organizacional, sendo ambos colocados em posição de elemento dado.

O uso de construções médias é mais comum no registro formal, o que está de acordo com a função da voz medial de topicalizar o não-agente. De fato, em editoriais e artigos de opinião fala-se mais de termos abstratos, como inflação, corrupção, governo, eleições e tantos mais; há uma grande incidência de sujeitos inanimados nessas situações, justificando a escolha por uma voz média não pronominal:

(10) O conjunto de projetos **chegou** à Câmara e...

Vale ressaltar a posição defendida neste trabalho, com base nos estudos do mestre Said Ali(1966), que consiste em apontar a diferença entre uma voz passiva sintética e uma média pronominal, apenas em relação àquele que ocupa a posição de tópico do discurso:

(11)... tudo leva a crer que a arrecadação do estado e da maioria dos municípios **se fortalecerá**, revertendo uma situação que se tem mostrado preocupante...

A passagem desse enunciado para uma oração passiva analítica, ainda que hipotética, reforça a topicalização como distinção entre passiva sintética e média:

(11`) ...tudo leva a crer que a arrecadação do estado e da maioria dos municípios **será fortalecida**...

Tanto a passiva analítica quanto a média tem em sua ordem sintática canônica a anteposição do objeto semântico, ocupando a posição de informação dada.

O sujeito sintático da oração (11) atende às condições impostas pela voz média: a) inanimado; b) envolvido pelo processo verbal; c) anteposto ao verbo; d) papel semântico de beneficiário ou experienciador; e) não pode ser confundido

com voz reflexiva, por esta apresentar a prioridade de traço humano. Outro dado relevante é a presença de um verbo ergativo (*fortalecer*), que apresenta contraparte transitiva, marcando um processo de de-transitivação. A ergatividade é a apresentação implícita da causa dos processos; explicando, assim, a oração do item (11) como causa das modificações estruturais e financeiras pelas quais o Estado do Rio de Janeiro passará.

Uma exemplificação do uso discursivo da voz média está presente no seguinte fragmento do artigo de opinião encontrado no *Jornal do Brasil* (25/7/06):

(12) Os exemplos são diversos: a política econômica se manteve intacta, acentuando em muitos pontos o que foi iniciado na era FHC. A dependência estrutural aos capitais financeiros se acentuou. A concentração da propriedade da terra se manteve inalterada. A produção de transgênicos foi liberada. Deu-se a privatização da previdência pública e as políticas sociais foram a repetição (ampliação) de um assistencialismo que exclui da política a classe trabalhadora.

Esse fragmento relaciona o governo de Fernando Henrique Cardoso ao de Lula. Os três primeiros períodos apresentam verbos ergativos em situações mediais, em que fica explícito o envolvimento do sujeito sintático no processo verbal, sob o papel temático de beneficiário. Apesar de estarem em posição tópica, não apresentam informação dada, não possuem a responsabilidade discursiva de manutenção tópica, apenas são representações da enumeração de exemplos que confrontam um governo com outro; discursivamente foram colocadas no início como meio de focar as novas informações. No quarto período, surge uma passiva analítica, com agente demovido, sendo recuperado com objetividade no co-texto, por

se tratar de ocorrências entre dois governos; apesar de passiva analítica, o objeto tematizado não apresenta informação dada, referindo-se também a comparações entre os governos Lula e FHC. O último período é marcado pela voz passiva sintética; a posição posposta do sintagma nominal aponta para uma informação nova com papel semântico de paciente, mas, devido ao verbo "dar" não denotar uma ação processual, não coloca o sujeito sintático anteposto, o que caracterizaria uma voz média.

A voz média mantém a continuidade tópica do texto (Lima, 1993), ratificando a retomada de uma situação enunciada anteriormente, em função da presença do artigo definido "o", indicativo de uma informação já mencionada.

No corpus em estudo, os verbos cair, crescer, aumentar foram os mais encontrados; isso se deve ao fato de, em um discurso jornalístico voltado para a política econômica, a informação em posição tópica tender a referenciar elementos desse campo semântico, em que os fatos/dados precisam ser avaliados conforme crescimento ou queda:

- (13) Os percalços na tramitação de projetos no Congresso **aumentaram** desde a explosão do escândalo do mensalão.
- (14) As favelas **cresceram** à volta.
- (15) A soja brasileira compete com o produto americano, o Brasil está no meio de uma briga planetária pela redução dos subsídios à agricultura e, se os subsídios caírem, o Brasil está ainda mais competitivo.

São exemplos contextuais de situações discursivas, em que o emprego de voz média é proeminente devido ao caráter abstrato dos elementos a serem posicionados como tópico da informação, mantendo o fluxo informacional do texto.

Mas não é só a voz média que mantém a coesão dos textos, a voz passiva analítica, ainda que em menor quantidade, também surge como instrumento coesivo. Nos editoriais e artigos de opinião, a presença da passiva analítica tem um espaço reservado, principalmente, como transmissão de informação dada:

(16) Como uma das prioridades do Rio foi abandonada pelo Estado.

Mantém a continuidade discursiva, pois topicaliza o sujeito sintático na posição de informação dada; estabelece, assim, uma relação remissiva com a expressão "programa de despoluição", presente no período anterior. Esse fragmento também chama atenção pela presença do agente da passiva; uma vez que o normal é que ele não surja nas orações por ser deduzível co(n)textualmente, sua presença é uma marca discursiva significativa, a de culpar o Estado pelo abandono dos programas de despoluição da Baía de Guanabara.

No *corpus*, dentre as dez ocorrências de voz passiva analítica, três não estavam inseridas propriamente no discurso do editorial, mas eram reproduções de discurso direto:

- (17) " Agora, será permitido que parte dos dólares fique no exterior e que, sobre ela, não se pague CPMF, o que reduzirá o custo disse o Ministro Mantega."
- (18) "O porto **foi construído** sem o estudo de impacto ambiental; assim a Cargill já **foi condenada** no Tribunal Federal a fazer o estudo...— disse Paulo Adário."

Em (17), há um fragmento de um artigo de opinião sobre o pacote cambial do governo; na verdade, é parte de um discurso direto reproduzido no artigo. A fala é do ministro Guido Mantega. A recuperação, mesmo que contextual, de um agente é possível em voz passiva analítica, portanto a intenção discursiva de enaltecer um feito do governo foi alcancada. Em (18), há duas orações com voz passiva analítica, com o propósito discursivo de apontar beneficiamento 0 governador de Mato Grosso na construção do porto para transporte de mercadorias de sua própria empresa, colocando o foco da informação sobre "o porto" - objeto de discussão - e sobre a "Cargill" - empresa a ser condenada. A fala é do coordenador do Greenpeace na Amazônia.

A ordem canônica da voz passiva analítica é sujeito sintático anteposto ao verbo em posição tópica, mantendo a coesão discursiva; porém em duas ocorrências no *corpus*, o sujeito sintático surge posposto:

- (19) **Começam a ser feitos** alguns esboços de propostas de programas de governo tanto pela aliança PSDB-PFL, quanto pelo PT.
- (20) Em um ato simbólico, **será lançada** hoje pelo presidente da República pedra fundamental do complexo petroquímico que a Petrobras e investidores privados deverão construir.

Os dois casos representam a primeira sentença de um editorial, portanto colocou em destaque o processo e manteve na posição de elemento novo o sujeito sintático, com o objetivo de transmitir ao leitor a temática sobre a qual o texto discorrerá. Em ambos, o agente da passiva está explicitado para conferir fidedignidade ao editorial.

4. CONCLUSÃO

A análise do *corpus* revela que a escolha entre voz passiva (analítica e sintética) e voz média deve-se a fatores sintáticos, semânticos e discursivos. Em se tratando de voz passiva sintética, o objetivo textual é a tematização do objeto semântico, posicionado como informação nova (*rema*), posposto ao verbo, sob o papel temático de paciente da ação verbal. Porém, há incidências no *corpus* de anteposição do objeto semântico, quando este é representado por um pronome relativo, que, devido a exigências sintáticas, é colocado no início da sentença (*tema*) e, por se tratar de um remissivo, aponta sempre para uma informação dada. Mesmo diante de uma informação nova, é possível encontrar elementos anafóricos com o fim de manter a coesão textual.

Quanto à voz média, é mais presente no registro formal, por haver mais preocupação em retratar abstrações, apresentando como sujeito sintático elementos inanimados; por isso, no gênero textual analisado no *corpus*, o editorial, é massiva a presença da voz média, já que esse contexto comunicativo apresenta um léxico vasto em abstrações: política, inflação, desemprego, taxas, índices e tantas outras. É importante observar que o objetivo da voz média é topicalizar o não-agente, para manter a cadeia tópica e garantir a coesão textual; dessa forma, o objeto semântico se apresenta anteposto ao verbo, como informação dada.

Observou-se, no *corpus*, que em algumas situações a informação anteposta na voz média representa uma informação nova, apesar da posição temática. Isso ocorre quando essas informações são relevantes para orientar o leitor em relação ao conteúdo textual; por esse motivo, todas as ocorrências foram em situações de primeiro parágrafo do texto.

Não houve muitos registrados de voz passiva analítica nos editorais. Isso se deve ao fato de esse gênero textual considerar mais o processo, mantendo um tom de impessoalidade, e essas duas características são típicas de passiva sintética. Mas, apesar de poucos registros, consegue-se inferir que o agente da passiva, mesmo ausente, pode ser recuperado no co(n)texto; sua ausência/presença deve-se a fatores discursivos.

Enfim, fica cada vez mais evidente que o estudo da sintaxe de sentenças isoladas, analisadas apenas como pretextos, é uma metodologia que já ultrapassou sua utilidade. Sentenças isoladas e sua sintaxe estão em freqüente desacordo com a sintaxe encontrada em um contexto discursivo. Além disso, o estudo da sintaxe, quando limitado ao nível sentencial e privado de seu contexto comunicativo-funcional, tende a ignorar as considerações comunicativas que afetam a estrutura do discurso, desempenhando, apenas, as chamadas regras sintáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALI, Said Manoel. *Gramática histórica da Língua Portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966.
- BAHKTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. SEF, 2002.
- CÂMARA, Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. 7ªed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- DIJK, Teun A. Van. *The Porto Rico lectures on the structures and functions of discourse*. Amsterdã. Mimeografado, 1978.
- FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 2005.

- HALLIDAY, M.A.K. *Language structure and language function*. In: LYONS, J. (or.) *New Horizons in Linguistics*. Trad. Bras. Cultrix, São Paulo, 1976.
- HJELMSLEV, L. Prolegomena to a theory of language. Trad. Bras. Perspectiva, São Paulo, 1953.
- KOCH, Ingedore. Coesão textual. São Paulo: Contexto, 2005.
- LIMA, Maria Claudete Lima. A voz média no discurso oral do português. Uma abordagem funcionalista. Fortaleza: UFCE, 1993.
- MENDIKOETXA, Amaya. Construcciones inacusativas y pasivas. In: BOSQUE, Ignacio e DEMONTE, Violeta. *Gramática descriptiva de la lengua española*, v. 2. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

SELEÇÃO LEXICAL E CRÍTICA SOCIAL EM CANÇÕES DE CAZUZA

Josiane Vieira²⁶
UERJ
josiane.svieira@yahoo.com.br

RESUMO:

O presente artigo traz uma breve apresentação de nosso projeto de Monografia, ainda em andamento, que está calcado na análise do papel da escolha vocabular no processo de construção do sentido em determinados textos. No presente texto, serão apresentados os motivos que nos levaram a tal pesquisa, as contribuições da mesma para o ensino de língua, bem como o método e os conceitos utilizados no processo de análise das canções que servem de *corpus* à pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE:

Seleção Lexical - Produção de Sentido - Intenção Comunicativa - Semiótica - Ideologia

ABSTRACT:

The present paper carries out a brief presentation of our research project, still in progress, which is supported by the analysis of the lexical choice during the process of meaning construction for certain texts. On the current text, the reasons which led us to this research will be exposed, as well as the contributions to Portuguese Language Teaching, and also the method and concepts brought about during the process of analysing of the songs which function as a *corpus* to the research.

KEY WORDS:

Lexical Selection – Meaning Production – Communicative Intention – Semiotics - Ideology

Introdução

²⁶ Especialista em Língua Portuguesa – UERJ – Texto apresentado na II Jornada de Trabalhos da Especialização e IV Seminário Integrado de Pesquisa em Língua Portuguesa, out-2006.

O trabalho que será aqui apresentado representa nossa monografia do Curso de Especialização, ainda em processo de elaboração sob orientação da Professora Doutora Darcilia Simões. O mesmo versa sobre a relação existente entre seleção vocabular e intenção comunicativa e como esta se estrutura dentro do discurso de crítica social nas canções de Cazuza.

Tal pesquisa surgiu no processo de observação do ensino da produção de textos, quando percebemos ser uma das grandes dificuldades dos alunos a escolha do vocabulário mais adequado à sua proposta comunicativa.

Na escritura de um texto, a adequação vocabular é fator essencial para o fortalecimento da mensagem a ser comunicada. As escolhas lexicais são de grande importância na construção do sentido, conforme diz Valente:

sem desconhecer que a palavra isolada nem sempre é suficiente para tornar plena uma determinada mensagem, pensada por um emissor e endereçada a um ou mais interlocutores, vemos em cada uma dessas entidades lexicais, explícita ou implicitamente, um símbolo valioso na arte de esconder, camuflar, corromper ou revelar aos leitores as trilhas de sentido traçadas pelo escritor. (VALENTE. 2005, p.243)

Desta forma, as questões que norteiam nossa pesquisa são as seguintes: de que forma a seleção vocabular contribui para a transmissão de um determinado conteúdo? De que modo esta se estrutura dentro de um texto?

Caber ressaltar que, para levar os alunos a compreender a importância da seleção vocabular no processo de escritura textual, faz-se necessária a utilização de recursos didáticos mais eficientes; visto que, segundo Simões (2005: 113), um dos principais problemas do ensino de língua materna é "a opção didática. Métodos e técnicas de trabalho em classe —

repetidos historicamente – não têm conseguido estimular professores nem alunos, porque os resultados são cada vez menos significativos".

Partindo desse ponto, acreditamos que, por ser o gênero *canção* aquele que apresenta maior acessibilidade ao aluno, por sua ampla circulação na mídia sonora, a análise da seleção vocabular e dos efeitos por ela produzidos, em textos desse gênero, seriam meios práticos no sentido de evidenciar as relações que a pesquisa aqui apresentada tem por tema e projetar estratégias didáticas para o enriquecimento do repertório do alunado. Outro fator relevante, na escolha do gênero canção como objeto de análise, reside no fato de que, segundo afirma Cunha (2005:311).

...uma boa saída para quebrar o paradigma tradicional da aula e começar a lidar mais profundamente com o texto em suas várias camadas é a música. Ela tem aceitação ampla por parte dos jovens, estimula-os de modos variados (...). Através da música, fala o artista, fala o poeta, cuja função na sociedade, segundo Fischer, fazer a diferença, assumir determinante na formação de uma consciência de grupo no lugar do individualismo fomentado pela estrutura social. de base essencialmente capitalista.

Sendo assim podemos citar como objetivos iniciais dessa pesquisa ressaltar a importância da seleção vocabular para o fortalecimento da opinião veiculada em um texto; comprovar que a utilização do gênero canção se constitui em um recurso válido para a melhoria das aulas de produção textual, estimulando o enriquecimento vocabular do estudante, em prol da eficiência comunicativa.

Para realizar tal pesquisa, selecionamos como *corpus* canções de Cazuza que apresentam como temática a crítica

social, a fim de analisar a escolha lexical feita pelo compositor e verificar como ela se relaciona com a proposta comunicativa da canção, acreditando que o estudo das relações entre seleção vocabular e intenção comunicativa no gênero *canção* seja proveitoso e válido para que sejam atendidos os objetivos da presente pesquisa.

Em nosso trabalho, serão utilizadas cerca de cinco canções do compositor Cazuza, tendo estas a característica comum de realizarem algum tipo de crítica social. Esta opção deriva do fato de que a presença de um discurso crítico no texto musical torna mais fácil a tarefa de tecer um paralelo entre este e o texto dissertativo-argumentativo, grande exigência do ensino da produção textual escolar. Entre as características que permitem realizar essa comparação entre o gênero canção e a citada modalidade da redação escolar, podemos destacar a presença de uma tese e a relação entre esta e os argumentos que a defendem.

Se observarmos, por exemplo, a canção "Ideologia" de Cazuza, poderemos identificar a tese e os argumentos que a justificam.

Meu partido É um coração partido E as ilusões estão todas perdidas Os meus sonhos foram todos vendidos Tão barato que eu nem acredito Eu nem acredito Que aquele garoto que ia mudar o mundo (mudar o mundo) Freqüenta agora as festas do "grand monde"

Meus heróis morreram de overdose Meus inimigos estão no poder Ideologia Eu quero uma pra viver Ideologia Eu quero uma pra viver

O meu prazer
Agora é risco de vida
Meu sex and drugs não tem nenhum rock 'n' roll
Eu vou pagar a conta do analista
Pra nunca mais ter que saber quem sou eu
Pois aquele garoto que ia mudar o mundo
(Mudar o mundo)
Agora assiste a tudo em cima do muro (...)

No texto acima citado podemos perceber que o enunciador tem como tese a idéia de buscar uma ideologia para seguir e para justificá-la utiliza como argumentos as perdas que sofreu e que o levaram a "falta de ideologia".

O compositor constrói seu texto selecionando palavras que remetem à presença de ideais, tais como *partido, ilusões, sonhos, mudar o mundo, heróis, inimigos*. Ao relacioná-las a outras que representam a negação, tais como *perdidos, vendidos, assiste a tudo em cima do muro, morreram,* constrói para o leitor a imagem da perda da Ideologia. Assim sendo, formam-se no texto dois campos semânticos básicos, a saber:

Presença de ideologia	Ausência de ideologia
Partido	Coração partido
Ilusões	Perdidas
Sonhos	Vendidos
Mudar o mundo	Festas no "Grand Monde"

Podemos perceber que o autor constrói seu texto selecionando vocábulos que contribuem para o fortalecimento da sua tese, ou seja, vocábulos que conduzem o leitor a visualizar essa ausência de ideologia e sua conseqüente necessidade.

Outro fator que pode ser observado com o auxílio do texto citado é o papel da seleção lexical como meio de situar o leitor ante os fatos que servem de base à produção do texto. Se tomarmos por base a terceira estrofe do texto, poderemos observar tal fato.

Na referida estrofe, o autor constrói seu texto de modo a evidenciar a situação de conflito e desencontro vivida pela geração a que pertence - no caso a geração dos anos 80, já que a canção foi gravada em 1988. Vejamos:

- a) Os dois primeiros versos *O meu prazer/ Agora é risco de vida* referem-se o conflito gerado pela descoberta da AIDS que atribuiu ao sexo, que antes era visto como um ato prazeroso, o caráter de risco.
- b) O terceiro e o quarto versos *Meu sex and drugs/ Não tem nenhum rock'n roll* refletem a desconstrução dos ideais das gerações anteriores, retratando uma geração descrente, portanto sem ideologia.

Diante disso, podemos perceber que a seleção vocabular feita pelo autor é que permite ao leitor reconstruir a época e a situação em que se insere a referida canção, permitindo que este compreenda melhor a idéia transmitida.

É sobre essa relação entre a escolha vocabular e a idéia que se pretende comunicar e o modo como a seleção vocabular contribui para o fortalecimento ou enfraquecimento de uma tese, ou para a compreensão eficiente da situação em que o texto foi escrito que se debruça a presente pesquisa.

EMBASAMENTO TEÓRICO

O processo de escritura de um texto requer o conhecimento de mecanismos que permitam ao emissor selecionar as opções mais adequadas àquilo que se propõe. Entre esses mecanismos encontramos a seleção lexical.

Segundo Valente (2005: 244), na construção de um texto, há um processo de "garimpagem lexical" através do qual o emissor seleciona aquilo que é mais adequado ao tipo de texto e proposta que têm, "uma substituição aqui, uma eliminação acolá no trabalho de codificação de uma frase leva em conta o signo mais adequado para a construção de um efeito de sentido especial".

Partindo desse pressuposto, acreditamos ser a semiótica, mais especificamente, visto que esta "tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido" (Santaella. 2006: 13), e a semântica os instrumentais básicos para a observação das relações que servem de tema a pesquisa aqui apresentada, isto porque tais teorias se relacionam com os mecanismos de construção de sentido em um texto.

Sendo o presente trabalho voltado para a análise da seleção vocabular e sua relação com a intenção comunicativa, podemos dizer que a utilização da teoria semiótica é muito pertinente. Segundo Simões (2001: 87):

(...) a inserção das estratégias emergentes da teoria semiótica são relevante contribuição para o entendimento do percurso de produção do significado virtual (ilusão aparente) no enunciado (ou texto produzido com signos lingüísticos. A semiose (ou produção de significado) é o objeto principal da investigação semiótica, (...).

Pretendemos, a partir da análise das estruturas semânticas utilizadas pelo compositor, evidenciar a importância das escolhas das mesmas estarem adequadas à proposta comunicativa. Contribuindo assim para a tarefa docente de levar os alunos a serem proficientes na produção de textos e, conseqüentemente, na interpretação dos mesmos.

A fim de dar base ao presente trabalho de pesquisa, utilizaremos as teorias da semiótica peirceana, trabalhando, principalmente com a tricotomia ícone, índice, símbolo.

De acordo com a teoria peirceana, um signo pode desdobrar-se em ícone, índice e símbolo. O ícone estabelece, com o objeto representado, uma relação de similaridade; o índice, por sua vez, é um signo que está conectado ao objeto que representa por uma relação de contigüidade; já o símbolo é um signo que se apresenta numa relação, com o objeto representado, resultante de uma convenção.

No trabalho de interpretação textual, utilizaremos também, como ferramenta, a estilística, a qual, segundo Simões,

(...) estuda os efeitos da afetividade e dos recursos expressivos da língua; os processos de que se servem as línguas para deixar ver a carga emocional que quase sempre acompanha o enunciado. Avalia o poder de expressão de cada elemento do texto, verificando se a escolha vocabular se ajusta à situação lingüística concreta. (2005, p. 9)

"Segundo a semiótica aplicada de extração peirciana, o signo pode ser objeto estratégico para a construção da falácia ou da eficácia nos textos" (SIMOES, 2004:. 20). É sobre esse "poder do signo", na (re)construção do sentido, que trataremos na nossa pesquisa. Através da análise de canções de Cazuza, verificaremos a importância da seleção lexical na produção textual.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Levantamento bibliográfico: a primeira fase da pesquisa consiste na seleção e leitura de material teórico que ofereça fundamentação para a análise do *corpus*, bem

como para defesa das hipóteses levantadas no decorrer da pesquisa.

Seleção do *corpus: a* escolha das canções que virão compor o *corpus* da presente pesquisa se baseará em dois critérios:

- a. Composição: Serão utilizadas, no trabalho, canções compostas por Cazuza, isoladamente ou em parceria com outros compositores.
- Temática: As canções utilizadas deverão realizar algum tipo de crítica social, visto que o presente projeto tem a mesma como motivação.

Análise do *corpus:* após selecionar as canções que servirão de base à pesquisa, iniciaremos o trabalho de análise das mesmas tendo por base os instrumentais semânticosemióticos, visando a evidenciar as relações entre as estruturas encontradas e a proposta comunicativa de cada texto.

CONCLUSÃO E PRODUÇÃO DO TEXTO

Depois de feita a análise, passaremos à organização das conclusões da pesquisa e a redação do texto final da monografia.

Sintetizando o que ora se expôs, trata-se de uma pesquisa bibliográfica combinada a procedimentos qualitativos de análise

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PARA O ENSINO

Um dos principais objetivos dessa pesquisa é levar o alunado a visualizar a relação entre a seleção vocabular e a intenção comunicativa em textos, no caso canções.

Assim sendo a principal contribuição da mesma é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da produção textual, possibilitando aos alunos desenvolver a habilidade de escrever.

Além disso, como as habilidades de escrita e leitura estão intimamente ligadas, o aluno que é capaz de visualizar a relação entre a escolha lexical feita e o que se pretende comunicar pode mais facilmente realizar uma leitura mais segura e profunda de textos. A partir do momento em que percebe as palavras como pistas para a (re)construção do sentido, o aluno pode ler mais criticamente e de maneira menos inocente, ao mesmo tempo que se expressa de maneira mais eficiente.

Outra contribuição da presente pesquisa reside no fato de fornecer outras estratégias didáticas para o ensino de língua. O uso da canção como texto em sala de aula possibilita uma aproximação maior entre o aluno e o conteúdo ensinado, além de evidenciar mais claramente a importância da seleção vocabular na construção do sentido e no fortalecimento da tese a ser defendida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, Lúcia Deborah A. de S. "A música popular como portal para uma abordagem multimodal em sala de aula". In.: HENRIQUES, Claudio Cezar. e SIMÕES, Darcilia. Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2005 p.310- 315.
- SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos 103)
- SIMÕES, Darcilia. "Semiótica na comunicação lingüística: um instrumental indispensável". In.: AZEREDO, José Carlos. (org.) Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2001 p.86-100

F	onologia em no	ova chave: consid	erações sobre a	fala e a
escrita.	Rio de Janeiro:	HP Comunicação	, 2005.	
	Ícones e Índice	s na Superfície T	extual". In.:	(org.)
Estudos	s semióticos: Pa	apéis avulsos. Rio	de Janeiro: Dia	alogarts,
2004.	Obra	disponível	on-line	em:
http://w	ww.dialogarts.c	com.br/titulos avi	ulsos 04.htm. A	cessado
em: 15	de outubro de 2	.006.		
e	PEREIRA, Juli	iana Theodoro. (I	Est. Vol. PIBIC) Novos
Estudos	s estilísticos de	I-Juca-Pirama: In	cursões semióti	cas. Rio
de Jan	eiro: Dialogart	s, 2005. Obra o	disponível on-li	ine em:
http://w	ww.dialogarts.c	com.br/titulos_avi	ulsos_01.htm. A	cessado
em: 18	de outubro de 2	006		

VALENTE, André, SANTOS, Denise Salim e CORADO, Patrícia Ribeiro. "Lexicologia e discurso na mídia e na literatura". In.: HENRIQUES, Claudio Cezar e SIMÕES, Darcilia. Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2005 – p. 237- 254.

REFERÊNCIA DISCOGRÁFICA:

CAZUZA e FREJAT, Roberto. *Ideologia*. Álbum: Ideologia. Polygram: 1988. Disponível em http://www.cazuza.com.br/sec discogra view.php?language=pt BR&ordem=7&next=1 (acessado em 24/11/2006)

NEOLOGISMOS NAS HQS E NAS CHARGES:UMA QUESTÃO DE SEDUÇÃO

Marta Nascimento F. Pimenta (UERJ-UNESA-SMERJ) marta-pimentel@uol.com.br

RESUMO:

Este artigo objetiva descrever o fenômeno que acontece com os neologismos formados por *criação* e os formados por *empréstimos*, em *corpus* constituído por dados colhidos nas *histórias em quadrinhos* e *charges* de *jornais* da língua portuguesa do Brasil, em 2002 e 2003. Identificaram-se classe gramatical, campos semânticos, funções de uso e gêneros textuais que apresentaram mais itens neológicos. Pretende-se que os sedutores neologismos tanto nos quadrinhos quanto nas charges sejam utilizados com grande freqüência no ensino da língua materna.

PALAVRAS-CHAVE:

Neologismos - histórias em quadrinhos - charges - ensino da língua portuguesa - linha léxico-semântico-discursiva.

ABSTRACT:

This article describes the phenomenon that appear in neologisms formed by creating and formed by loans on *corpus* consisting of data collected in history in comics and cartoon's newspapers of Brazilian Portuguese language, in 2002 and 2003. Was identified the variety of grammatical classes, semantic fields, functions of its use, types of texts that had more items of neologisms. The wish is that the seduction by neologisms both the comics and the cartoon can be used as elements with higher frequency in the teaching of the matter language.

KEY WORDS:

Neologisms - History in Comics - Cartoon - Portuguese Language Teaching, Lexical-Semantics-Discursive Line

Nada dessa cica de palavra triste em mim na boca / Travo, trava mãe e papai alma buena dicha loca / Neca desse sonho de nunca jamais nem never more / Sim dizer que sim pra Cilu pra Dedé pra

Dadi e Dó / Crista do desejo o destino deslinda-se em beleza / Outras palavras, outras palavras / (...) Parafins gatins alphaluz sexonhei la guerrapaz / Ouraxé Palávoras driz okê Cris espacial / Projeitinho imanso ciumortevida vida vida / Lambetelho frúturo orgasmaravalha-me logun / Homenina nel paraís de felicidadania/ Outras palavras, outras palavras. (VELOSO, Caetano. Outras Palavras. In: Caetano Veloso Personalidade, vol. 2, faixa 2. Manaus: CD Philips, /s.d./)

1. APRESENTANDO OS HERÓIS DA HISTÓRIA

É inegável, hoje em dia, que os *neologismos* estão presentes na língua, em grande quantidade, marcas que são da evolução e da renovação inerentes a qualquer idioma. Há alta ocorrência de estrangeirismos e da criatividade de falantes operando vocabulários pré-existentes no seu sistema lingüístico em jornais da mídia escrita.

Através dos *neologismos*, podem-se identificar e caracterizar fatos sociais, época, falantes, traços culturais etc., ou seja, eles refletem o indivíduo e a sociedade da época, assim como a relação desse indivíduo com a sociedade. Dessa forma, pode-se defini-los, citando Caetano Veloso, são "outras palavras". Destacam-se no léxico por suas características: atraentes em seu uso discursivo, fundamentais na nomeação, denunciadoras do homem e de sua sociedade. Conseqüentemente, de tal forma devem ser estudados.

Apresentam-se, neste artigo, os neologismos em histórias em quadrinhos (HQs) e charges dos jornais O Globo, Jornal do Brasil (JB) e O Dia, nos anos de 2002 e 2003. A escolha de tais jornais, para seleção de dados, deveu-se ao fato de serem de grande circulação na cidade e por também espelharem, refletirem a sociedade, seus hábitos e costumes, incorporando as formas que já são utilizadas pelos falantes da

língua materna. Constituem o retrato da sociedade, além de tentarem, em alguns de seus gêneros (como nas HQs e nas charges, por exemplo), reproduzir a situação informal de comunicação, muito comum na conversação.

Acredita-se que construir o estudo *léxico-semântico-discursivo* é de grande proveito para o fim a que se destina o estudo proposto: a aplicação no ensino da Língua Portuguesa, utilizando tais itens nesses gêneros como estratégia, a fim de seduzir o aluno para as aulas de língua materna.

O critério para classificação dos itens como *neológicos* foi a consulta ao *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP), da Academia Brasileira de Letras (ABL), *corpus* de exclusão deste artigo, por ser o registro oficial das palavras da língua portuguesa em uso no Brasil, segundo a Constituição Federal Brasileira.

Para a linha teórica, optou-se por embasar este trabalho em Alves (2002), Basílio(1999), Carvalho(2002) e Sandmann (1992/1993/1996), na definição e na caracterização dos neologismos. Já para as histórias em quadrinhos e charges dos jornais, observaram-se Quella-Guyot (1994), Cirne (1972), Fonseca (1999), Guimarães (1999) e Riani (2002).

2. CONHECENDO NOSSOS HERÓIS

As histórias em quadrinhos de humor e as charges são formas de manifestação da caricatura, num significado abrangente que esse termo assumiu.

2.1.HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS) E CHARGES: GÊNEROS TEXTUAIS

Gêneros textuais são históricos e possuem estreita ligação com o contexto sociocultural dos falantes/escreventes que necessitam se comunicar no dia-a-dia. Precisam ser analisados, entre outros fatores, de acordo com o lugar social

de origem, com o tipo e o modo textual em que estão inseridos e com o canal por que são transmitidos. (MARCUSCHI, 2002:19)

As histórias em quadrinhos são muito abrangentes, podendo ser ligadas ao humor, mas também, entre outros, ao drama, ao suspense, ao romance e a temáticas como o terror, a ficção científica, o erotismo e as aventuras de super-heróis. (RIANI, 2002:23).

A tira cômica e a história em quadrinhos de humor são gêneros humorísticos da história em quadrinhos, um meio de expressão gráfica que se caracteriza pela forma de narrativa feita pela seqüência de figuras desenhadas, com um elenco de personagens, que tem continuidade de uma seqüência para outra, com inclusão de diálogo, legendas ou outros tipos de textos dentro de cada quadrinho. (FONSECA, 1999:27)

O elemento básico da HQ é o painel. Os painéis são agrupados em tiras (a tira é um grupo de painéis em seqüência) ou em páginas que se articulam de uma forma mais extensa, em seqüências ou episódios.

Há vários tipos de (HQs): podem apresentar seqüência seriada (continuam na edição seguinte), ou completar a tal seqüência em cada tira ou página (como uma anedota ou ação sem necessidade de continuação). As histórias em quadrinhos apresentam uma série de convenções para o seu vocabulário, algumas delas têm origem na própria caricatura ou na charge, como o balão de fala para os diálogos, expressões ou pensamentos dos personagens, ou uma série de novos signos e símbolos, principalmente na forma de palavras-ilustração e de jogos de palavras.

É difícil definir HQs de modo a abranger sua forma e seu conteúdo ao mesmo tempo. "Por certo existem inúmeras

definições, e em grande número, mas elas têm a indelicadeza de não parecerem necessariamente umas com as outras."(QUELLA-GUYOT,1994:63)

A expressão não é muito velha e o que se chama, hoje, de história em quadrinhos se dividia em "ilustrada", para designar o continente; e "história em imagens", para o conteúdo. Originou-se da expressão "bande dessinée" que foi reduzida, por motivos de economia e de apropriação por parte dos aficionados por essas histórias, a B.D. (H.Q.) ou "bédé" ("quadrinhos"). Observa-se o uso até de "bandessinées" por humoristas

Há divergência de opiniões com relação à definição de histórias em quadrinhos e é necessária uma análise das origens das formas de expressão, para selecionar o que há de essencial em cada uma delas. H.Q. é "forma de expressão artística que tenta representar um movimento através do registro de imagens estáticas." Alguns autores restringem muito a conceituação, a ponto de chegarem à exclusão de algumas obras sobre as quais não há a menor dúvida de que sejam HQs. Outros autores generalizam muito a definição, apontando até desenhos rupestres de uma maneira geral como ancestrais desse gênero. (GUIMARÃES, 1999:6)

(CIRNE, 1972:12) Os quadrinhos são "menos simples do que aparentam: questionar o seu espaço criativo exige do crítico um sólido conhecimento dos mais diversos problemas sociais, culturais e artísticos." Afirma ainda que a carga semântica e a carga icônica coexistem nos limites da articulação e condena os que defendem o conteúdo sobre a forma. Não existe conteúdo puro, porque este é sempre dado sob uma certa forma. É necessário defender a posição de se fazer uma leitura estrutural que leve à leitura da criação, para que, finalmente, sejam identificados seu processo e sua ideologia.

Já a origem do termo *charge* está no francês <u>charger</u>, que significa carregar, exagerar. A charge é um desenho caricatural, tem a intenção de criar humor ou sátira. É "(...) um cartum em que se satiriza um fato específico, tal como uma idéia, um acontecimento, situação ou pessoa, em geral de caráter político, que seja do conhecimento público." (FONSECA,1999:26)

Tal gênero tem um caráter temporal, ou seja, faz alusão a um fato acontecido recentemente e que esteja em evidência na sociedade. Para ser entendida, é necessário que o interlocutor tenha conhecimento do episódio a que o texto remete. Em função dessa realidade, pode-se dizer que é uma marca social, porque registra, para o futuro, os fatos sociais que acontecem no presente.

A realidade é retratada, através da visão do chargista e seu posicionamento ideológico, por meio de imagens e pelo uso de palavras. Seus autores jogam com o risível, com as mazelas sociais, objetivando construir, no leitor, uma análise crítica, provocar a reflexão sobre momentos históricos e fatos marcantes da sociedade em que estão inseridos.

Observa-se a maior produção de charges em momentos sociais mais difíceis, como em fases de denúncias ou de escândalos na política, por exemplo. Alerta-se que as charges só têm importância em uma certa sociedade com sua respectiva cultura, porque trabalham valores desse grupo em determinados contexto e época em que são criadas. (RIANI, 2002: 28)

Pode-se dizer, então, que os autores chegam a um consenso com relação à definição de charges. Importa esclarecer que alguns textos são limítrofes, chegam a apresentar características de mais de um gênero.

Deve-se ressaltar que, acima de qualquer tipo de discussão sobre as diferenças entre esses textos, está a importância de tanto *HQs* quanto *charges* revelarem-se material muito rico para utilização no ensino da língua, principalmente quando da relação entre o verbal e o não-verbal, para a produção de sentidos no processo de leitura de textos por parte de alunos. Consiste em "uma das atividades lingüístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs." (MENDONÇA, 2002:197)

Estende-se tal afirmação às charges, porque apresentam também, assim como as histórias em quadrinhos, a linguagem mista.

2.2. NEOLOGISMOS

O léxico de uma língua constitui-se do saber um grupo sociolingüístico e vocabular de culturalmente definido; é o conhecimento partilhado que povoa a consciência do falante, onde esse acervo se configura como verdadeira ianela através da qual o indivíduo divisa o seu entorno, ao mesmo tempo em que, ademais, revela os valores, as crenças, os costumes, os modismos que viabilizam a comunidade em que vive o usuário de tal ou qual palavra. É no léxico, ainda, que se gravam - e, não raro, pirogravam designações que rotulam as mudanças encadeadoras dos caminhos e descaminhos da humanidade, além de comporem o cenário de revelação tanto da realidade quanto dos fatos permearam culturais que história. (BARCELLOS DA SILVA, 2000:142)

Muitas palavras são criadas por falta de outras que nomeiem a realidade a que precisa se referir o usuário da língua, o ato é obrigatório pela necessidade que a ele se impõe de atingir sua finalidade: a comunicação.

Há vários mecanismos de ampliação do léxico de uma língua e ele está sempre se expandindo, porque incorpora "experiências pessoais e sociais da comunidade que a fala" (CARVALHO, 2002:32). Toda língua é constituída de palavras que representam o universo extralingüístico e de outras que funcionam dentro deste sistema. As primeiras nomeiam "as coisas, as qualidades e os processos": são palavras de significação externa (lexemas) que englobam o verbo, o adjetivo, o substantivo e o advérbio nominal. Elas têm "um forte componente semântico" e se enriquecem em função das mudanças do mundo exterior.

Já as palavras que funcionam apenas no interior do sistema lingüístico são os morfemas gramaticais, responsáveis pela organização e estrutura interna das línguas, por isso denominadas *palavras vazias, palavras-ferramenta ou palavras instrumentais*. Constituem uma classe fechada (artigo, preposição, pronome relativo e alguns advérbios), pois recebem, com raridade, embora ocorra, um *neologismo*, em virtude do conservadorismo das línguas com relação aos seus morfemas gramaticais.

As relações entre forma e conteúdo das palavras estão em constante mudança, assim como, ao longo da história da língua, desaparecem formas velhas (arcaísmos) e surgem formas novas (*neologismos*). O motivo dessas transformações é a criatividade, uma propriedade dos sistemas lingüísticos, que permite acontecerem novas representações as quais surgem continuamente, enriquecendo e ampliando o léxico. Em sua maioria, essas palavras novas são formadas com base em outras já existentes.

O *empréstimo* amplia, da mesma forma que as palavras novas com *base vernácula*, o léxico da língua, mas não é um processo de criação. Na verdade, é resultado de uma *adoção*, processo de *adequação* da língua (como saber lingüístico) à

sua própria superação e de *adaptação* de um termo de origem estrangeira. Essas formas neológicas têm como determinantes fins culturais, estéticos e funcionais.

O processo de *criação lexical* se divide em dois grupos: *neologismo formal* e *neologismo conceitual*. O primeiro diz respeito a uma inovação na forma e lança mão dos processos de composição, derivação (herdados do latim), de uma sigla, uma gíria, uma onomatopéia ou uma redução. O segundo é mudança ou acréscimo de significado.

2.2.1 Preconceito Neológico

Embora os *empréstimos* apresentem grande ocorrência na língua materna, não são unanimidade, na verdade seu uso chega a ser recriminado. Em alguns casos, já houve a tentativa de punir o uso de estrangeirismos com a lei, atitude reprovada por lingüistas, porque desconsidera o intercâmbio de culturas como um processo natural.

Um dos exemplos foi a atitude do ex-Deputado Federal Aldo Rebelo, em função de seu Projeto de Lei nº 1676 / 99, que pediu uma melhor regulamentação do artigo 216 da Constituição Federal de 1988, com base em seus parágrafos 1º e 4º. Na primeira versão do Projeto, propôs sanções para o que julga uma prática abusiva e danosa à Língua Portuguesa, considerada patrimônio cultural brasileiro: o uso de *empréstimos*.

Importa ressaltar que tais *empréstimos* já foram denominados *vícios de linguagem;* o que ainda acontece, embora com menor freqüência, hoje, em alguns livros didáticos.

Não parece, pois, que o mais indicado seja, pura e simplesmente, proibir o povo de utilizar e renovar a sua língua. O caminho mais adequado é observar que alguns *empréstimos*

realmente são necessários, como no caso dos termos técnicos sem similar na língua materna.

Rejeitar todos os termos estrangeiros, assim como importá-los indiscriminadamente, constituem ambas atitudes grave erro. Praticar a primeira opção seria negar o fato reconhecido de que existe, naturalmente, uma interpenetração de línguas e culturas; escolher a segunda poderia trazer prejuízos para a eficiência do processo comunicativo, pois os termos desnecessários prejudicam "(...) o jogo de significações que está cristalizado na língua (...)". (CARVALHO, 2002:102)

Diante do quadro que se apresenta, torna-se fundamental uma política para o ensino da língua portuguesa que leve tal esclarecimento sobre os *empréstimos* às salas de aula. É preciso desfazer o preconceito, sem estimular a utilização desmedida, pois os alunos deparam-se, no dia-a-dia, com os *neologismos*.

3. CAPÍTULOS DE UMA HISTÓRIA REAL (ESTUDO DE CASO)

Importa, antes de qualquer outra observação, ressaltar que é preciso tomar-se como base o contexto em que as formações neológicas estão inseridas; caso contrário, não haveria a possibilidade de aplicação de uma linha *léxico-semântico-discursiva*, proposta deste artigo.

3.1 INICIANDO A HISTÓRIA

Com relação aos neologismos de base vernácula, a maioria dos itens analisados, é resultado do processo de composição subordinativa, logo a seguir aparece o cruzamento vocabular ou palavra-valise. São encontrados também, em quantidade considerável: derivação por prefixação, derivação por sufixação, neologismos semânticos, recursos fonológicos, composição sintagmática, formação analógica e abreviação.

Ainda podem ser observadas a conversão, a duplicação, a composição coordenativa e a derivação regressiva.

Nos exemplos a seguir, todos os neologismos foram grafados em itálico; aqueles analisados em cada tópico estão sublinhados.

Ex.: a) composição subordinativa:

"Vou querer um <u>sururu-búrguer</u> (...)." (JB, 9/8/02)

sururu-búrguer – hambúrguer de sururu. O item hambúrguer está registrado no *VOLP*.

b) palavra-valise:

"Artes circenses: o <u>malabacaxirismo</u>." (O Globo, 2/8/03)

malabacaxirismo – malabarismo feito com abacaxis (malabarismo + abacaxi). Remete aos grandes problemas que o Presidente do Brasil enfrentou na época.



Figura 1 - (*O Globo*, 2/08/03)



Figura 2 - (*O Globo*, 3/08/03)

c) derivação por prefixação:

"Vou querer um <u>supercoquetel</u> com uísque, vodca, cachaça, gim, tônica (...)." (*O Globo*, 19/9/03)

supercoquetel – uma mistura de várias bebidas alcoólicas muito fortes (prefixo *super*-).

d) neologismos semânticos:

"Caindo na *naite |* No Safari's você encontra <u>leoas</u>, <u>tigresas</u>, <u>peruas</u>... e fiscais do IBAMA (...)." (*O Globo*, 16/9/03)

peruas – mulheres que gostam de chamar a atenção das outras pessoas, através de seu comportamento e do modo como se vestem (gíria).

leoas – mulheres muito zangadas, autoritárias.

tigresas – mulheres sensuais.

e) formação analógica:

"(...) Então a Embratur *tá* construindo as arquibancadas para os turistas que vêm do mundo inteiro.../ <u>Chuvódromo</u>?" (O Globo, 19/4/03)

chuvódromo– lugar específico para chover (analogia a sambódromo, camelódromo etc.); crítica, com certa dose de humor, ao problema da seca no Nordeste do Brasil.

f) abreviação:

"...enquanto isso nas escolas estaduais... Avante <u>MSP</u>." (O Globo, 27/8/03)

 MSP – sigla fictícia do Movimento dos Sem Professores, criado por alunos das escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Essa sigla foi criada, na charge, com o objetivo de protestar contra a falta de professores e de pedir providências à Secretaria Estadual de Educação, a fim de resolver o problema. Percebe-se também uma criação por processo de analogia a MST.

g) recursos fonológicos:

"Sem árvore de Natal não tem Natal.../ <u>Bestage</u>! Ficar aqui imitando os hábitos lá do <u>sulmaravilha</u>.../ (...) Sabe, Graúna, por que o <u>sulmaravilha</u> faz árvore de Natal?(...)" (O Globo, 9/12/03)

bestage – variação regional de bestagem, bobagem.

h) derivação por sufixação:

"<u>Maridão</u> Tabajara (...), além de fofo, tem uma vantagem, não ronca." (*O Globo*, 16/8/03)

 $marid\tilde{a}o$ – excelente marido (substantivo marido + sufixo $-\tilde{a}o$).

i) conversão:

"(...) O Ernie é um *impacotável*!/ (...) Eu podia estar pescando!! UÁÁÁ!" (*O Globo*, 22/9/03)

impacotável - cumpridor de seus deveres.

j) composição sintagmática:

"Vamos dar por encerrado esse <u>papo-cabeça</u> e passar para o <u>papo-pescoço</u>, <u>papo-cintura</u>, <u>papo-pernocas</u>...?" (*O Globo*, 22/6/03)

papo-cabeça – conversa séria sobre assuntos importantes.

papo-pescoço, papo-cintura, papo-pernocas – namoro, conotação sexual.

Finalmente, é curioso observar que o substantivo, quando núcleo de sintagma nominal (SN) ou preposicionado (SPrep), apresenta mais *neologismos* formados pelo mesmo processo: *composição subordinativa*. A *palavra-valise*, certamente pelo seu grande potencial de criação, também aparece em grande quantidade. Tais processos, pelas suas possibilidades quase ilimitadas, aparecem com força nos substantivos.

Nos *empréstimos lingüísticos*, usando o critério sincrônico, observou-se que a maioria dos itens é originária do *inglês*, no *corpus* analisado, embora possam ser encontrados itens de outras sete línguas, como indicado a seguir. Os *empréstimos* entram como *elementos referenciais* em sua maioria.

A seguir, todos os empréstimos são grafados em itálico; os termos analisados estão sublinhados.

Exemplos:

a) do inglês (69%): "Quando as mulheres me tratam assim tenho vontade de me transformar no... Super-cafajeste!/

E aí, princesa, que tal um <u>pit stop</u> no meu cafofo?/ GULP!" (O Globo, 28/7/03)

- b) do italiano (8%): "(...) <u>Miracolo</u>! Estou enxergando!" (O Globo, 24/11/02)
- c) do espanhol (7%): "<u>Salida</u> / É aqui a saída para o Pacífico? E as chaves? / Saída pacífica para <u>mi</u>? O que é isso <u>compañero</u>? É ruim, hein?" (O Globo, 27/8/03)
- d) do francês (6%): "(...) mas você tinha de começar, com duas tulipas de <u>beaujolais</u> e onde fica a sinuca né?" (*O Globo*, 22/4/03)
- e) do árabe (5%): "Lula lá no Jardim de <u>Alah</u> / E agora, *Gizé?*" (*O Globo*, 6/12/03)
- f) do alemão (3%): "NIX! <u>NEIN</u>! NON! Quero que eles façam uma batida na área, e não uma <u>reconnaissance!</u> E quero uma chamada ao acordar, não <u>reveille</u>!(...)." (O Globo, 24/8/03)
- g) do russo (1%): "ONU Talk Show: Fundo da caneca / -Falou, Kirchner! É isso aí, <u>Putin</u>! Valeu, Chirac... / E daqui a pouco a gente volta!" (O Globo, 25/9/03)
- h) do japonês (1%): "É muito interessante... você sabe o significado de <u>karaokê</u> em japonês?/ Claro... <u>kara.</u>.. aborrecer, <u>okê.</u>.. o maior número de pessoas possível!" (*O Globo*, 28/3/03)

3.1 REVELANDO FACES

Nos neologismos de base vernácula, o substantivo (quando núcleo de SN) foi a classe mais encontrada, por estar nomeando um conceito na Língua Portuguesa, logo esse tipo de neologismos se comporta como elemento referencial em sua maioria.

Este fenômeno demonstra a grande capacidade de *criação* dos falantes/escreventes da Língua Portuguesa do Brasil.

Ex.: substantivos:

"Vamos dar por encerrado esse *papo-cabeça* e passar para o *papo-pescoço*, *papo-cintura*, *papo-pernocas*...?" (O Globo, 22/6/03)

No outro tipo de neologismos, os *empréstimos*, observou-se que o *substantivo* também apresenta maior freqüência, quando no *núcleo de SN*, nomeia um conceito ou termo necessário na Língua Portuguesa.

Ex.: substantivo :"(...) ele tem uma <u>home page?</u>" (JB, 21/5/03)

Observando um outro aspecto, o dos campos semânticos em que são usados os neologismos, no corpus analisado, encontrou-se um resultado bem diversificado, pois os de base vernácula aparecem em várias áreas, entre elas: Política (maioria absoluta) e Sons (percentual pequeno). A maior parte dos substantivos foi encontrada na área da Política.

No campo semântico dos Sons, foram inseridas as ocorrências de onomatopéias.

Ex.: a) Sons: "Quando as mulheres me tratam assim...tenho vontade de me transformar no... Super-cafajeste! / E aí, princesa, que tal um *pit stop* no meu cafofo? / *GULP*!"(O Globo, 28/7/03)

GULP – tentativa de imitar o barulho que a personagem feminina fez ao engolir a saliva, em um ato de nervosismo, de susto.

Ex.: b) Política: "O <u>zepelintre</u> (o Zepelim do TRE) informa (...)." (O Globo, 21/9/02)

Zepelintre – O zepelim do TRE se mantém estável no alto (no ar), enquanto os candidatos à Presidência da República de então (Garotinho, Lula, Serra e Ciro Gomes) estão em situação instável nas pesquisas eleitorais, tentando alcançar o Zepelim, que representa a vitória.

A explicação entre parênteses, *o Zepelim do TRE*, deixa claro que o enunciador sabe que a palavra usada é *neológica*.

Assim como aconteceu nos *neologismos formados pelo processo de criação*, os *empréstimos* apareceram mais no campo da Política; o que pode ser explicado pelo mesmo motivo: *charges* versam, em sua maioria, sobre Política e são temporais.

Também foi interessante o resultado significativo de *empréstimos* encontrado nas Artes, em vista de serem itens retirados de HQ e de charges, gêneros considerados artes gráficas.

Ex.: a) substantivos na Política: "Velho Oeste, nova administração/ -Ô Serra, não sei o que você tá achando, mas está bem movimentado o *saloon* agora." (*O Globo*, 26/11/03)

b) substantivos em Artes: "Estátuas/O Pensador (*Rodin*)." *Globo*, 22/12/03)

Com relação ao tipo de *uso* dos neologismos, a maior parte dos *empréstimos* estudados aparece para a denominação, mas o emprego discursivo também é bastante significativo. A predominância do primeiro tipo aponta para a necessidade de importar nomes de realidades não existentes na Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, o resultado final chama atenção para a intenção discursiva que mostra uma maior adaptação do item à língua materna.

Ex.: a) substantivos em função denominadora: "Já pensou em organizar um <u>happy hour</u> aqui? / Uma hora meio happy." (O Globo, 25/8/03)

b) substantivos em função discursiva: "Santa Klaus

chamando! Como vou saber onde fica a caatinga?/ Peça <u>help</u> ao governo cumpadre!/ <u>Santa Klaus</u> chamando governo! (...)." (O Globo, 15/12/03)

Ao contrário do que acontece com os *empréstimos*, observou-se, pelo resultado estatístico, que o poder de *criação* do falante/escrevente da Língua Portuguesa está a serviço da *função discursiva*. Existe, na maioria dos usos, algum tipo de *intenção* daquele que fala/escreve nesses gêneros de texto. Ainda que haja o objetivo de nomear também, o de criar determinado efeito está sempre evidente. Na verdade, a nomeação e a mudança de classe, nas funções de uso dos *neologismos* do *corpus analisado*, estão a serviço de uma *intenção comunicativa*: criar humor, fazer crítica etc.

Da mesma forma, há uma diferença muito pequena de ocorrência tanto dos *empréstimos* quanto dos de *base vernácula*, entre as *HQs* e as *charges*. O fato é conseqüência da necessidade de se remeter a realidades *incomuns* ou *inusitadas*: acontecimentos sociais recentes, no caso das *charges*; ou somente com o objetivo de criar humor ou ironia, no caso das *histórias em quadrinhos*.

Importa citar que um dos fundamentos do ato da linguagem é o postulado da *intencionalidade*, o direito à palavra. A *situação* de *comunicação* deve ser vista como um *contrato*; e o *ato de linguagem* como algo que nasce de uma situação concreta de troca, demonstra uma intenção.

Um ato de linguagem indica uma *intencionalidade*, a dos sujeitos falantes, parceiros em um intercâmbio. Depende da

identidade deles, resulta de um objetivo de influência, é portador de um propósito sobre o mundo. Além disso, se realiza num tempo e num espaço dados, determinando o que é comumente denominado situação. (CHARAUDEAU, 1996:34)

3.2 PARA ALÉM DA HISTÓRIA

Faz-se mister ressaltar que a *imagem* contribui, de forma efetiva e fundamental, para a compreensão da maioria dos textos estudados. Em alguns casos, tornam-se imprescindíveis na interpretação.

Outra observação muito relevante é a de se perceber que o *conhecimento de mundo* e o *conhecimento enciclopédico* também são fatores determinantes para a compreensão desses textos. Se não houver um conhecimento prévio do fato social ocorrido, a interpretação fica inviável, principalmente no caso das *charges*, porque trabalham com fatos recentes ocorridos na sociedade.

Percebe-se que tal afirmação da autora é, facilmente, aplicável também às *charges*, ainda que os dois gêneros de textos apresentem diferenças.

3.3 ANALISANDO O COMPORTAMENTO DE NOSSOS HERÓIS

- a) HQs:
- 1. "Para mais detalhes, envie-nos seu endereço de <u>e-mail</u>!/ <u>flo@escrava24horas.com</u>." (O Globo, 15/12/03)

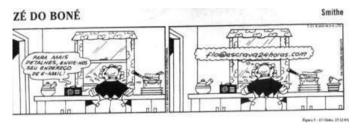


Figura 3 - (O Globo, 15 dez 03)

O neologismo utilizado, flo@escrava24horas.com, foi criado com a intenção de produzir humor, ao transmitir a insatisfação da personagem Flô com a sua vida: só trabalho, sem direito a descanso. É certo que esse e-mail_não existe, ela o criou naquele momento, seguindo um dos modelos em que não aparece o nome do provedor (foi substituído por escrava24horas). Interessa observar que ".com" é abreviação de commom_(do inglês: comum).

2. "(...) Com o fax, o <u>laptop</u>, o <u>celular</u> e a Internet posso trabalhar em casa! / Saia de casa ou perca a mulher (...)."(O Globo, 24/12/03)



Figura 4 - (O Globo, 24/12/03)

Celular tem sido utilizado, com frequência, no lugar de telefone celular, passando de adjetivo a substantivo (em núcleo de SPrep, no exemplo acima).

Na HQ, o personagem faz alusão aos elementos que, segundo ele, constituem as maravilhas da tecnologia do mundo moderno. Fica satisfeito com o fato de, com tantos recursos,

não precisar sair de casa para trabalhar. É, no entanto, advertido por seu interlocutor (sua mulher) para o perigo de desgastar o relacionamento com a sua companheira. O humor, então, é construído, pois o avanço tecnológico e o conforto de que o personagem tanto gosta também têm a propriedade de trazer conseqüências ruins para a sua vida. Infere-se, pelo texto, que algumas mulheres não gostam de que seus maridos passem muito tempo dentro de casa.

É interessante informar que *laptop* vem de laptop computer (do inglês), que significa *computador portátil*.

3. "Estou mandando um <u>e-mail</u> para um <u>webmaster</u> que tem um <u>site</u> sobre <u>hackers</u>!" (O Globo, 11/08/03)



Figura 5 - (*O Globo*, 11/08/03)

Observa-se a construção de humor e crítica através do uso da nomenclatura técnica da Informática: este personagem tem o hábito de utilizar muitos *empréstimos*. A *HQ* traz também o problema que surgiu como conseqüência do fato de as pessoas dominarem a tecnologia: utilizarem-na para prejuízo da sociedade, como fazem alguns *hackers*.

b) Charges:

1. "<u>Salida</u> / - É aqui a saída para o Pacífico? E as chaves?/ - Saída pacífica para <u>mi</u>? / O que é isso <u>compañero</u>? É ruim, hein?" (O Globo, 27/8/03)



Figura 6 - (*O Globo*, 27/08/03)

A *charge* remete ao episódio da visita do Presidente Lula a Hugo Chávez. O trocadilho com os itens *chaves*, *saída<u>lsalida</u>, <i>Pacífico/pacífica*, *compañero* (= companheiro, termo muito usado por Lula, antes de ser Presidente, no PT) e, finalmente, a frase coloquial brasileira *É ruim, hein?* constroem o humor, além da crítica social e política.

Lula, então Presidente do Brasil, foi à Venezuela com o objetivo de apoiar Chávez, num momento em que o povo queria depor o outro governante. Foi criticado pelos venezuelanos e acabou não conseguindo solução para o problema. A *charge* também faz alusão ao fato de que Lula estava negociando uma parceria com Hugo Chávez, no Mercosul, de forma pacífica.

2. "Vem aí: Rio *Reloaded*." (JB, 12/5/03)



Figura 7 - (*JB*, 12/05/03)

Reloaded vem de reload (do inglês: recarga).

A *charge* remete ao filme *Matrix reloaded* (o 3° filme da série *Matrix*), em que o personagem precisa fazer diversos malabarismos, para se desviar de atentados contra a sua vida. O filme é comparado à realidade de violência do Rio de Janeiro: balas perdidas, guerra entre quadrilhas de traficantes, muitos inocentes mortos, ou seja, insinua ser uma verdadeira aventura (perigosa, é claro!) viver no Rio.

3. "Esportes *radicais*: *Asa caxi* sobre o Canal da Mancha!/ - Começa-se lá em cima, acaba-se lá embaixo..." (*O Globo*, 4/8/03)



Figura 8 - (*O Globo*, 4/08/03)

Mais uma vez, Chico Caruso, em sua série *abacaxis*, produz humor, ao comparar a fruta que, em nossa sociedade, tem a conotação de *problema difícil de resolver*, às dificuldades que precisa enfrentar o Presidente Lula.

A imagem faz alusão à passagem do Presidente pelo Canal da Mancha, que fica entre a França e Inglaterra. O chargista utiliza o *neologismo asa caxi*: uma asa-delta (asa para prática de vôo livre) em forma de abacaxi, para citar mais um dos atos de Lula que denomina *esportes radicais*, com conotação de *aventuras políticas*.

4. "ABL <u>Fashion</u> lança moda: <u>Fardim</u>" (O Globo, 21/12/2003)



Figura 9 - (O Globo, 21/12/2003)

O neologismo por empréstimo fashion é proveniente do inglês e, em sua língua de origem, pode ser um *substantivo* (significa *forma*, *feitio*, *moda*, *uso*, *costume*). Ele pode também funcionar como *verbo* (significa *formar*, *dar feitio*, *modelar*).

Na charge, o termo foi utilizado para remeter à vestimenta usada pelos integrantes da Academia Brasileira de Letras, significando *em festa*. Com o mesmo motivo, foi usado o item *fardim*, que está em função discursiva: usou-se o sufixo –*im* (que indica diminutivo) em oposição ao sufixo –*ão* de *fardão* (aumentativo), denominação real da roupa de gala dos

integrantes da *ABL*. A classe gramatical não muda, ambos os são substantivos (*fardão/fardim*).

4. O MELHOR FINAL PARA ESTA HISTÓRIA: NOSSOS SEDUTORES HERÓIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Os itens, no *corpus* analisado, estão a serviço de uma intenção *discursiva*, são uma escolha lexical do enunciador, que objetiva construir determinados *sentidos* previamente definidos, como o humor ou a ironia.

Desvendar esse universo que se apresenta, através dos *neologismos*, em HQs e charges, é sempre *sedutor* e *prazeroso* em qualquer nível de ensino, porque trazem o perfil da sociedade e seus acontecimentos para dentro da escola. Assim, os alunos conseguirão estabelecer uma relação entre marca lingüística, texto e a realidade, ou seja, é a aula de Língua Portuguesa ajudando a prepará-los para a vida e para a cidadania.

Afirmar que *HQs* e *charges* são textos de importância menor, como ainda acontece hoje em dia, demonstra o desconhecimento da complexidade desses gêneros textuais: da operação mental nos quais os alunos se perceberão, direta ou indiretamente, envolvidos. A sua utilização exige conhecimento prévio para a realização do processo de compreensão, além do elo importantíssimo que esses textos representam entre o leitor e a sociedade.

A verdadeira escola, que quer também construir a cidadania de seus discentes, precisa utilizar sempre os mais variados itens nos mais variados tipos de gêneros textuais em suas aulas. Pensa-se ser oportuno ampliar o uso para uma escola *ideal* - que *não* se pode deixar de acreditar que, um dia, será *real*. Assim, reivindica-se lugar eterno para as curiosas *charges e as divertidas HQs*, como não poderia deixar de ser, em muito boa companhia: a dos ricos *neologismos*.

Acredita-se que a análise aqui apresentada poderá auxiliar aqueles interessados em utilizar/estudar os *neologismos* nas *HQs* e nas *charges* da mídia escrita, inclusive e principalmente, com vista ao ensino da Língua Portuguesa, para formação de sujeitos críticos leitores, amantes da sua língua materna, mas sem preconceitos lingüísticos com relação aos *empréstimos* necessários à sua comunicação.

Além do mais, esse tipo de construção serve, primorosamente, para ser aplicado em sala de aula, pela curiosidade que suscita, graças à articulação de diferentes e envolventes procedimentos textuais, cumprindo as expectativas didáticas.

Nas atividades com os alunos, será preciso, *sempre e apenas*, adaptar o grau de dificuldade a cada série ou segmento de ensino.

Torna-se fundamental indicar, e apenas isso, através da escola, os limites, a fim de criar, em todos, a partir do amor ao idioma materno, o sentimento de preservação da Língua Portuguesa do Brasil: sem permissividade, mas também sem preconceitos lingüísticos, quer contra itens, quer contra gêneros textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Corbã Editora Artes Gráficas Ltda, 2004.
- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo*, *criação lexical*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- ______. Aspectos criativos da linguagem: a neologia lexical. *In:* VALENTE, André Crim (org.). *Aulas de Português: Perspectivas inovadoras*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 159-168.

- BARCELLOS DA SILVA, Maria Emília. O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia. *In:* AZEREDO, José Carlos de (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 142-146.
- BASÍLIO, Margarida. Teoria lexical. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- ______. Observações sobre a Conceituação de "Formação", "Regra" e "Palavra" na Expressão "Regras de Formação de Palavras". *In:* VALENTE, André Crim (org.). *Língua, lingüística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p. 245-252.
- BLOCH, Arnaldo *et alii*. Chico+OGlobo=20 anos. *O Globo*. Rio de Janeiro, 29 fev. 2004. Suplemento especial.
- CARVALHO, Nelly. Empréstimos lingüísticos. Recife: UFPE, 2002.
- CASA DE CULTURA LAURA ALVIM. 15° Salão Carioca de Humor. Rio de Janeiro: 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias (org.). O discurso da mídia. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996, p. 5-44.
- CIRNE, Moacy. Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.
- FARACO, Carlos Alberto (org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.
- FONSECA, Joaquim da. *Caricatura: a imagem gráfica do humor.* Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora Ltda, 1999.
- GUIMARÂES, Edgard. *Uma Caracterização ampla para a história em quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão*.1999. http://intercom.org.br > Acesso em 29 de setembro de 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva *et alii*. (orgs.).

- Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In:* DIONISIO, Ângela Paiva *et alii.* (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.
- QUELLA-GUYOT, Didier. *A História dos quadrinhos*. São Paulo: Loyola, 1994.
- RIANI, Camilo. *Tá rindo do quê? Linguagem & Cartum... Um mergulho nos Salões de humor de Piracicaba*. São Paulo: UNIMEP, 2002.
- SANDMAN, Antonio José. Formação de palavras no português contemporâneo. 2. ed. Curitiba: UFPR, 1996.
- _____. *Morfologia geral*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- _____. *Morfologia lexical*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- VALENTE, André Crim. A produtividade lexical em diferentes linguagens. *In:* AZEREDO, José Carlos de (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 163-175.
- _____. Aspectos semânticos em charges e cartuns. *In:* AZEREDO, José Carlos de (org.). *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 138-150.

CHARGE E HUMOR: O VERBAL E NÃO-VERBAL EM SALA DE AULA

Simone V. dos S. Pinto²⁷
(UERJ)
simoneys22@ibest.com.br

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo tornar evidente a necessidade de desenvolver a percepção do aluno para os diferentes tipos de linguagem, em especial a linguagem não-verbal utilizada nas charges; e ativar o senso crítico diante das informações com as quais é bombardeado diariamente por influentes meios de comunicação como a televisão e a Internet. Partindo da análise do desempenho discente quanto às inferências nas charges, pretende-se estimular a reflexão sobre o uso dessa linguagem no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE:

Interpretação do Texto Verbal e Não Verbal - A Inferência Nas Charges - Processo de Aprendizagem.

ABSTRACT:

This work aims to show the the student's perception development front the different types of language, especially the non-verbal charges language, so estimulate the student's critical sense about the media of communication influence such as television and the Internet. Starting from the analysis of the student performance for making inferences in charges, this issue is intended to stimulate reflection on the use of such language in the teaching-learning in all disciplines.

KEYWORDS:

Interpretation of the Text Verbal and Non-Verbal - The Inference in Charges - Learning Process

²⁷ Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Texto apresentado na II Jornada de Trabalhos da Especialização e IV Seminário Integrado de Pesquisa em Língua Portuguesa, out. -2006. Sons, gestos, imagens, diversos e imprevistos, cercam a vida do homem moderno, compondo mensagens de toda ordem (Henri Lefêbrve diria poeticamente que "niágaras de mensagens caem sobre pessoas mais ou menos interessadas e cogitadas"), transmitidas pelos mais diferentes canais, como a televisão, o cinema, a imprensa, o rádio, o telefone, o telégrafo, os cartazes de propaganda, os desenhos, a música e tantos outros. Em todos, a língua desempenha um papel preponderante, seja em sua forma oral, seja através de seu código substitutivo, escrito. E, através dela, o contato com o mundo que nos cerca é permanentemente atualizado. (PRETTI, 2003: 12).

Inicialmente, antes de tratarmos da importância da charge e do humor em sala de aula, é importante que retornemos aos motivos pelos quais, nós, docentes, procuramos fazer uso de tais recursos até bem pouco tempo considerados externos a nossa área de atuação.

É fato comprovado que a Escola participa de um difícil processo de adequação em relação à sociedade atual, assumindo novos valores sociais e novos ideais. Além disso, a Escola, antes representada como uma única opção para aquisição de novos conhecimentos, passa a ser substituída e concorre com novas tecnologias, sendo destinado a ela o papel de figurante e muitas vezes até de antagonista.

No entanto, parece-me, que ao contrário do que ocorre em nossas telenovelas, poucos conseguem reconhecer, no decorrer do enredo, que além de antagonista, à Escola está reservado, também, o papel de vilã. A Escola atual, que não se difere muito daquela do tempo de nossos avós, tem contribuído de forma significativa para a evasão escolar. A sociedade se

transformou e modificou alguns de seus conceitos, no entanto, a escola permanece inerte a todas essas transformações.

Sabemos que a concorrência entre as novas tecnologias, como a internet, e a escola é altamente injusta, tendo em vista que são muitos os atrativos daquela em relação a esta. O uso das imagens, do som, da praticidade e da instantaneidade na comunicação são recursos ainda raros ou quase nunca utilizados como um instrumento de trabalho pela maioria dos docentes em sala de aula.

O uso das charges e de aspectos humorísticos em sala de aula tende a facilitar a comunicação entre professor e aluno, sugerindo uma aproximação dos conteúdos de determinada disciplina com o quotidiano vivenciado pelo discente. Tendo a charge como uma "aliada", o professor pode auxiliar no desenvolvimento tanto da capacidade interpretativa do aluno quanto do senso crítico, sem que haja um didatismo. Através da imagem, a charge consegue transmitir mensagens que serão inferidas pelos próprios alunos, que a contextualizarão, utilizando o seu conhecimento prévio e percebendo-se como "peça" importante no processo de aprendizagem. O uso da linguagem não-verbal em sala de aula estimula o aluno dos nossos dias, que é constantemente "bombardeado" por imagens e influenciado por essas, sem ser capaz de ler criticamente o que lhe é apresentado.

Cabe a nós, professores, utilizarmos o não verbal com o escopo de desenvolver o senso crítico do aluno e possibilitar que a imagem funcione também como um chamariz para a apreensão de novos conhecimentos e questionamentos acerca do mundo no qual está inserido.

...a intertextualidade diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona. (KOCH, 2000).

A importância da charge no ensino é algo cada vez mais evidente, podendo ser comprovada pelo uso constante desse recurso em vestibulares das melhores universidades públicas de todo o Brasil. A transformação já é visível em processos seletivos, embora, muitos docentes insistam em restringir o ensino de língua portuguesa ao seu uso normativo. O cinema, a televisão, a internet, a letra de música popular e a propaganda despertam o interesse dos alunos em conhecer um pouco mais sobre os segredos de uma velha conhecida— sua língua materna.

Com o objetivo de desenvolver a percepção do aluno em relação à linguagem não verbal, despertar no aluno o senso crítico em relação às informações com as quais tem contato, e fazer com que esse compreenda que o humor também pode ser utilizado como um recurso para tratarmos de assuntos sérios, apresentei a uma turma de alunos da sexta série do Ensino Fundamental uma charge retirada do jornal EXTRA.

Primeiramente, foi apresentado aos alunos o conceito de charge, os meios de comunicação que mais utilizam este tipo de texto e com qual objetivo esse é utilizado. Depois desta breve apresentação, foi proposto que os alunos analisassem a charge e respondessem a algumas perguntas relacionadas ao tema.

Através da análise das respostas dadas pelos alunos, observei que a falta de conhecimento acerca do mundo em que vivem impossibilita que os alunos desenvolvam com maior eficiência o senso crítico, assim como cria "obstáculos" para que esses alunos interpretem tanto os textos verbais quanto os não verbais

A deficiência, do que chamamos de bagagem cultural, não se dá apenas pelo pouco acesso aos meios comunicativos, mas, pode ser explicada pelo excesso de informações e a incapacidade de registrá-las e concatená-las de forma eficiente. Até mesmo pela forma como essas notícias são veiculadas pelos meios de comunicação de massa: de forma resumida e em uma velocidade quase incompreensível.

Iniciando a atividade, propus aos alunos que analisassem uma determinada charge, cujo tema principal é a questão dos *Sem-teto*, palavra originária dos *Sem-terra*. A charge mostra uma família de *Sem-teto*, ou seja, aqueles que de forma semelhante aos *Sem-terra*, são literalmente desprovidos de um teto.

A charge é impactante e apresenta um "humor negro", possibilitado pela imagem de um chefe de família utilizando o próprio teto como uma placa para protestar contra a situação de miséria em que vive. Na placa-teto estão escritas as palavras *Sem-teto*.

O contexto da charge está intimamente relacionado à questão dos sem-terra, fato explorado de forma incessante pela mídia; no entanto, apesar de se tratar de um fato bastante conhecido e explorado, poucos alunos conseguiram responder corretamente a questão que os indagava sobre qual fato específico havia motivado a elaboração da charge. O que nos mostra o quanto o nosso alunado está desinformado e pouco atento em relação ao que acontece em seu entorno.

Dentre as dificuldades encontradas pelos alunos, também podemos citar a pouca percepção em relação às intenções do autor evidenciadas no texto. Uma das perguntas, destinada aos alunos, questionava-os sobre qual a palavra encontrada no texto verbal responsável por contribuir para uma maior participação e proximidade do leitor com a opinião emitida no texto. Os alunos não conseguiram perceber a

intenção do autor ao fazer uso de um termo muito comum no texto oral, a palavra *né*, como um instrumento utilizado para que o leitor interaja com o emissor. O uso de uma expressão típica da linguagem oral não causou estranhamento algum para os alunos, mesmo sendo utilizada em um texto escrito.

Embora os alunos não tenham conseguido associar a charge apresentada à questão dos *Sem-terra*, a grande maioria relacionou o texto não verbal às questões relacionadas à falta de emprego, educação, e consequentemente, à pobreza.

Nenhum aluno considerou a charge ofensiva, assim como mostraram desconhecer a possibilidade dessa característica ocorrer em qualquer outra charge. Para eles, a charge tem como função única tratar de assuntos polêmicos, a maioria sobre críticas sociais, utilizando-se do humor, sem ter como intenção ofender determinada classe social ou alguém.

Essa atividade realizada com alunos do Ensino Fundamental, de um pequeno colégio particular da zona oeste do Rio de Janeiro, evidencia a necessidade de ampliarmos e diversificarmos os recursos em sala de aula, não permitindo que o quadro, giz e livros didáticos abortem a nossa criatividade e a de nossos alunos, prejudicando o desempenho intelectual deste, ainda em formação.

O saldo positivo do trabalho foi, sem dúvida alguma, ter despertado no aluno o interesse pela leitura do jornal, revistas, visto que agora ele, possivelmente, terá maior facilidade em fazer a leitura minuciosa dos textos não verbais e prestará maior atenção às entrelinhas de um texto. Foi estimulado no aluno o senso crítico e apresentado a ele um novo instrumento para expressar o que ele sente: o humor.

É certo que as charges, os cartuns, os anúncios publicitários e quaisquer outros tipos de textos não-verbais são importantes e enriquecedores para o ensino, mas não podemos

nos esquecer de que os textos verbais também têm muito a nos oferecer. Os textos literários, seguidos de questionários, utilizados em muitas escolas como objeto de avaliações classificatórias e em função do ensino da gramática, podem e devem ser melhor explorados a fim de mediar os sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e objeto autorizando a reinterpretação do mundo atual.

Ao falarmos sobre textos verbais, não podemos nos limitar aos literários, no mesmo grau de importância, devemos considerar as piadas, as frases de caminhão, os manuais de instrução, as receitas culinárias, os textos produzidos na internet em salas de bate-papo e todos os outros textos verbais de nosso cotidiano como ricas fontes de aprendizado da Língua Portuguesa, assim como de outras disciplinas.

Optar pelo uso desses tipos de texto é fomentar no aluno um olhar mais cuidadoso para tudo que o cerca e contribuir para que a escola tenha novas perspectivas de ensino.

Para que se crie perspectivas inovadoras, faz-se necessário que o professor seja, antes de tudo, um pesquisador, capaz de investigar novas possibilidades de ensinar e estar pronto para modificar esse ato diante dos resultados de sua experiência. Todos os gêneros textuais aqui propostos podem e devem ser empregados pelo professor, mas é importante que sejam adequados de acordo com o público ao qual se dirige.

Alguns desses gêneros participam constantemente do cotidiano do aluno, facilitando o processo de aprendizagem, visto que, quanto mais intensa a proximidade do tema com a realidade, maior a capacidade de apreensão do conhecimento. Se porventura não for considerado o conhecimento prévio do aluno, por exemplo, se utilizarmos a linguagem da internet para explicar a capacidade de variação da língua ao aluno que desconhece o que seja um computador e que nunca acessará a

internet, incorreremos em um erro grave, visto que, estaremos homogeneizando os alunos de forma idealizadora.

A aula de Língua Portuguesa em sala não deve ficar restrita ao ensino da gramática; mais precisamente da gramática normativa. A metalinguagem gramatical já não suporta as transformações na sociedade, e, consequentemente, as da língua, sendo intolerável que a escola também não passe por um processo de intensas modificações.

O ensino de Língua Portuguesa deve ter ao seu alcance todos os recursos possíveis, não havendo prioridade entre um e outro, pois,todos possuem seu grau de importância. A necessidade de saber ler todos os códigos sejam eles verbais ou não-verbais também deve ser suprida nas escolas. O aprendizado da língua se faz dia-a-dia, enquanto estamos folheando revistas, passando por um outdoor, contando uma piada, sem que esse processo de aprendizagem seja percebido. A aula de português pode incitar a curiosidade do aluno, mostrando que aprender a língua materna pode ser algo prazeroso e natural. Há muito tempo, as aulas de português não provocam entusiasmo por parte dos alunos e é vista como algo monótono e superficial, com a acepção daquilo que só concerne à obviedade ou às aparências.

Embora seja uma árdua tarefa, precisamos tornar satisfatório e eficiente o ensino da disciplina de língua portuguesa, valendo-se de variadas formas de transmitir conhecimento e da linguagem tanto verbal quanto não-verbal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

- PRETTI , Dino. *Sociolingüística: Os níveis de fala.* São Paulo: Edusp, 2003.
- VALENTE, André. *A Linguagem Nossa de Cada Dia*. Rio de Janeiro: Leviatã Publicações,1997.

A INTERPRETAÇÃO DO SUPERVILÃO: COMPETÊNCIAS DE LEITURA E INTERAÇÃO SOCIAL A PARTIR DO HUMOR.

Vânia Luiza Matheus Pereira²⁸
UERJ

vanialuizarj@yahoo.com.br

RESUMO:

Proposta de interpretação de texto de humor, para demonstrar competências de leitura emergentes do gênero. Exercícios com o texto *Supervilão*, que apresenta marcas do cômico ao lado de termos técnicos de economia, conteúdos pouco freqüentes nas aulas do Ensino Médio. O exercício realizado no período do segundo turno da eleição presidencial-2006. Nossa preocupação foi trabalhar as competências de leitura por meio de seqüências verbais humorísticas, em texto jornalístico, e baseado na hipótese de que o riso pode provocar uma leitura diferenciada, mais profunda.

PALAVRAS-CHAVE:

Competências de Leitura – Gênero Humorístico - Aulas de Língua Portuguesa

ABSTRACT:

This issue presents an interpretation of the text of humor, to demonstrate skills of reading created by humor verbal. We show exercises with the text "Supervilão", which presents the comedy marks with technical terms of economy, contents don't frequents in the high school classroom. The exercise conducted in the period of the second round of presidential election-2006. Our concern was working skills of reading through humoristic verbal sequences in journalistic text, and based on the hypothesis that laughter can cause a different reading, a deeper reading.

Key words:

Reading Competence – Humoristic Genre- Portuguese Language Classes

²⁸ Especialista em língua portuguesa e professora de língua portuguesa, respectivamente Uerj e do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Texto apresentado na II Jornada de Trabalhos da Especialização e IV Seminário Integrado de Pesquisa em Língua Portuguesa, out-2006.

1. INTRODUÇÃO: O TEXTO DE HUMOR E ATIVIDADE EM SALA DE AULA

O trabalho com humor cria um ambiente que intriga quem com ele interage, visto que se trata de um tema agradável. Entretanto, o interesse pelo riso não se desvincula da dificuldade de interpretação encontrada por alguns leitores, é necessário que o leitor esteja pronto a depreender o risível.

Muitas vezes, a falta de embasamento prévio à leitura e de uma competência leitora prejudica a leitura crítica. Desta forma, estudarmos se o gênero do humor minimiza essas dificuldades de interpretação, pode apresentar-nos um novo prisma para a sala de aula.

A incapacidade de compreensão da comicidade de alguns tipos de textos está ligada à falta de uma atividade interativa, pelo fato de o ato de ler necessitar de uma mobilização de muitos saberes para a reconstrução do enunciado, a fim de se realizar o evento comunicativo. Mas seria o riso um agente que provoca o leitor? Ainda nesse sentido, a necessidade emocional do entendimento do que é risível formaria um leitor mais atento?

Diante desse prisma, o planejamento da atividade em sala de aula, isto é, o trabalho com texto de humor, visou reconhecer as competências de leitura necessárias aos alunos, ao final do ensino médio, para a compreensão e interpretação da crônica. A fim de atingirmos essa proposta selecionamos a crônica *O Supervilão*, de Luís Fernando Veríssimo. Os exercícios propostos a partir do texto foram aplicados na turma 3004, a qual contava, na data, com trinta e nove alunos presentes, o mesmo teve a duração de dois tempos de cinqüenta minutos, consecutivos. Essa turma cursava o terceiro ano do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro (Colégio Estadual João Alfredo), um curso de formação geral, no turno da manhã, e era composta, em sua maioria, por alunos em

idade compatível à série em questão, moradores de Vila Isabel e cercanias.

2. GÊNERO TEXTUAL, COMPETÊNCIA LEITORA E FORMAÇÃO CIDADÃ.

O gênero textual foi escolhido propositalmente, por ser a crônica um gênero que figura em muitas avaliações para ingresso no mercado de trabalho, bem como em concursos públicos.

Devido ao foto de a temática do texto selecionado estar bastante vinculada à realidade da reeleição ou não do Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, escolhemos o texto para a proposição do exercício objetivando, também, trabalhar o posicionamento dos alunos, propiciando, assim, uma reflexão sobre o momento político e os problemas sócioeconômicos do país.

Apesar de o texto possuir termos específicos da economia nacional, a intenção de tal escolha baseia-se na idéia de que o humor possa provocar uma motivação extra para entender de forma macro textual a intencionalidade do texto, a partir de um tema de cunho sério. Dessa forma, elaboramos uma série de perguntas de interpretação para o texto supracitado, publicado em 31 de outubro de 2002. Embora o texto tenha sido escrito após a primeira vitória de Luís Inácio Lula da Silva, parece ser bastante atual pelo contexto em que continuamos vivendo.

Partimos da expectativa de que o aluno conseguiria depreender os significados dos termos desconhecidos, embasados em sua leitura intertextual e seus conhecimentos prévios às questões da economia brasileira.

Assim, como recurso, utilizamos o texto *Supervilão* para aferirmos se o humor provocaria essa leitura diferenciada.

Valemo-nos do texto e a própria linguagem, isto é, tendo a apresentação da problemática econômico-social de forma cômica e com um campo lexical específico. Diante disso, verificamos se haveria uma motivação intrínseca por parte do alunado.

Outro fator relevante do texto em questão foi o gênero textual. Encontramos características de uma outra tipologia textual (quadrinhos) apresentado dentro da crônica, pela caracterização dos problemas e do próprio super-herói e supervilão.

Logo ao apresentarmos a atividade, os alunos reagiram de forma a evitar o desconhecido: no entanto, expusemos que após a realização da atividade apresentaríamos a conceituação dos termos desconhecidos. Tal condição cativou os alunos, que se esforçaram ao máximo, em sua grande maioria, para depreender os elementos e compreender de forma macrotextual a mensagem do texto.

3-. HUMOR E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO

Diante das singularidades do humor, encontramos diversas maneiras de ler para diferentes objetivos a alcançar. Na leitura escolar lemos porque nos "mandaram", muitas vezes faz-se uma atividade mecânica, tendo objetivos criados para realização de uma tarefa específica. Todavia, ao nos valermos de textos de humor, a emoção, o riso, que os mesmos evocam, percebemos uma postura diferenciada por parte dos alunos, ou seja, pela emoção que o cômico causa há uma melhor aceitabilidade dos textos e até mesmo um maior empenho de interpretação, posto que todos queiram inferir seja o entendimento da piada ou o jogo lúdico que muitas vezes o texto de humor utiliza.

Assim, como avaliação da aprendizagem, foi proposta uma série de dez perguntas para validar a interpretação e

compreensão do texto em questão. A despeito do campo lexical, com termos específicos de economia, os alunos saíramse muito bem, apresentando um nível de acerto bastante relevante, inclusive para perguntas específicas sobre os termos utilizados.

Enfim, foi uma grata surpresa sabermos que, em sua maioria, os alunos conseguiriam, em uma avaliação formal, interpretar o texto proposto. Acreditamos que tal crédito deve ser do humor e das peculiaridades por ele provocadas no indivíduo.

Sendo a leitura uma atividade cognitiva, com múltiplos processos envolvidos, e o texto um produto, que, pelo seu próprio caráter discursivo, carrega uma mensagem; encontramos o leitor como o agente que tenta depreender esse enunciado e percebemos que há pressupostos a serem alcançados para atingir o entendimento do texto como produto final, tendo uma leitura profícua, que integre uma mensagem quem com o texto interage.

Em vista disso, buscar um leitor mais engajado e capaz de desenvolver mecanismos mais eficazes na sua leitura é um desafio para os professores de língua portuguesa.

Logo, entendemos que as atividades de compreensão e interpretação de um texto humorístico, seja ele verbal ou nãoverbal, é um meio de formar leitores mais atentos, que possam rir como conseqüência do ato de ler.

4. O HUMOR PELA PERSPECTIVA DO ESTUDO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Possenti (2005, p.38) "Tratar o humorístico como objeto de leitura é, além de óbvio, produtivo. Minha impressão é que se trata de um material com o qual também

nesse campo se podem fazer excelentes "experimentos", isto é, justificar ou derrubar teorias".

A partir da afirmação de Possenti, e por entendermos que o humor pode tornar mais suave o caminho da aprendizagem como meio de formação de uma sociedade mais crítica, menos assujeitada ao discurso polifônico, cabe a nós educadores conscientizarmos aos nossos alunos do valor da língua e sua expressão enquanto um instrumento de mudança social, pois sabemos que o processo do aculturamento em nossa sociedade tem produzido uma sujeição atroz à mídia e aos discursos já cristalizados. Para Simões (2004: 92).

As batalhas lingüísticas remontam à Antigüidade Clássica, e os povos eram submetidos à língua dos conquistadores transformando-se em "estações repetidoras" da cultura que se lhes impunham. Estas batalhas, ao longo dos tempos, ganharam requintes oriundos dos progressos sociotecnológicos – imprensa, rádio, televisão e, hoje, a Internet – são armas de poderio lingüístico que têm favorecido o imperialismo (...).

Ainda nesse âmbito, pensarmos a proposta deste trabalho é perceber que a escolha lexical é também um mecanismo profícuo para suscitar a leitura desejada pelo produtor do texto. Assim, temos o desenvolvimento das diversas competências de leitura, pois, o valor icônico representado no senso comum do vocábulo e o caricato, peculiar, próprio do humor, muitas vezes são distintos. Dessa forma temos a necessidade do embasamento sobre o momento social para a interpretação dos textos humorístico, vale dizer, que vários fatores formam uma série de atributos para que o texto seja entendido. Segundo Darcilia Simões (2004, p: 99)

(...) A primeira para radiografar as unidades lexicais e desfraldar-lhes o potencial significativo observando-as semasiológica e onomasiologicamente; a

segunda destinada a revelar as relações intersígnicas, perseguindo a semiose, ou seja, a geração de sentido.

Observados o levantamento e o comentário das formas lingüísticas, torna-se possível perceber que o estudo dos textos não se resume a uma classificação gramatical dos termos de cada enunciado. Ao texto subjazem conteúdos socioculturais vastíssimos que devem ser considerados durante a leitura, pois deles depende a construção do sentido textual.

5. O TEXTO SUPERVILÃO E A ESCOLHA LEXICAL

Ultimamente, não podemos refutar que, com o advento da multimídia e todas as facilidades dos avanços tecnológicos, do imediatismo dos noticiários, a leitura tenha sido relegada a um segundo plano na vida de muitos alunos. Logo, utilizar textos divertidos pode ser uma estratégia para "fisgar" novos leitores.

Além disso, nos deparamos com telejornais que incluem apresentadores que realizam comentários pós-notícias. Tudo "parece" estar pronto, o que muitas vezes cria a aceitação da reflexão feita pelo outro. Toda esta ambiência "facilitadora" tem contribuído para uma postura muito passiva em relação à interpretação e ao desenvolvimento do senso crítico.

Assim, cativar nos estudantes o hábito de interagir com os acontecimentos a partir do texto escrito, dos livros e, para isso, usar a interpretação de textos de humor, parece-nos bem apropriado. Conforme Sírio Possenti (2005, p.81)

Vale a pena, pois, um pouco mais a lingüística para mostrar que o humor da palavra é mais sofisticado do parece à primeira vista. (...) as palavras têm outros humores além do duplo sentido. Além disso, mesmo quando se trata de palavras de duplo sentido, o humor pode ser incrementado. (...) Assim, podes-se mostrar que o humor da palavra nem sempre é o mais banal, e que ele pode oferecer ao lingüista outros atrativos, além do martelar na polissemia.

Ainda nesse sentido, vincular textos de humor a uma proposta de leitura de superfície e, em um segundo momento, a uma leitura de profundidade, identificar o gênero do texto, o porquê de determinada escolha vocabular na sua construção e criar um ambiente provocativo para um melhor desempenho da leitura estudantil. Já é um começo! Ainda que necessitemos de mais aprofundamento, que advirá com o decorrer de novas leituras, pois o nosso intento está também em cativar o hábito da leitura.

Vejamos o texto "O Supervilão" e em seguida separaremos os feixes lexicais do texto. Tomaremos como base o mesmo campo semântico.

O SUPERVILÃO

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

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

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

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

Não é fácil imaginar a figura. O **Fantasma da Fome** usaria preto e teria uma caveira no peito. O **Estruturas Viciadas** seria uma

espécie de gigantesco monstro do **dr. Frankesntein**, feito de engrenagens e esquemas acumulados durante anos.

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

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

A aventura começa no próximo janeiro.

(Luís Fernando Veríssimo In: O Globo, Caderno Opinião 31 de outubro de 2002)

Abaixo relacionamos a lista de vocábulos pertinentes ao campo semântico das histórias em quadrinhos, gênero textual ao qual a crônica durante todo o seu desenvolvimento assemelha-se, pois o nome dos personagens e a caracterização dos mesmos resgatam quase que a tipologia das histórias em quadrinhos.

- 1. Nomes dos personagens formando substantivos próprios a partir de termos econômicos e de heróis dos quadrinhos.
 - a) SUPERVILÃO (aparece duas vezes sendo retomado com a idéia de grande vilão);
 - b) super-herói;
 - c) Super-Lula (aparece duas vezes);

- d) Fantasma da Fome (duas vezes);
- e) Flagelo da Miséria;
- f) Desemprego;
- g) Reação;
- h) Direita Ressentida;
- i) Estruturas Viciadas (duas vezes);
- j) expressão *todos os vilões* (caráter resumitivo dos termos apresentado);
- k) herói;
- 1) arquiinimigos do Batman;
- m) Batman;
- n) o grande vilão (apresentado quatro vezes);
- o) capangas;
- p) Superávit Primário (cinco vezes);
- g) Dr. Frankstein;
- 2. Escolha lexical depreciativa para configurar os vilões.
 - a) temíveis;
 - b) caracterizações extravagantes;
 - c) truques desprezíveis;
 - d) usaria preto e teria uma caveira no peito:
 - e) espécie de gigantesco monstro;
 - f) nada disfarçado;
- 3. Escolha lexical apreciativa para configurar características heróicas.

Batman, que personifica uma série de atributos = Super-Lula= herói do momento.

- 4. Utilização de vocábulos e expressões do campo semântico político-econômico, além dos já citados substantivos próprios, que possuem nomes dos problemas da mesma ambiência.
 - a) engrenagens e esquemas acumulados durante anos;

- b) Superávit Primário é feito de promessas e números;
- c) roubando a pensão de velhinhas;
- d) tirando a comida da boca de crianças;
- e) responsabilidade fiscal;
- f) virtude contábil;
- g) FMI
- 5. O ato de configurar problemas sociais, econômicos e financeiros do país em personagens; encontramos termos que reforçam a semelhança da crônica com o gênero dos quadrinhos.
 - a) toda história;
 - b) Batman derrota, derrota e sempre voltam;
 - c) nada disfarçado;
 - d) derrotá-lo;
 - e) bater nele;
 - f) Como lutar contra;
 - g) nada muito soqueável;
 - h) A aventura começa no próximo janeiro.

Pela escolha lexical acima relacionada, vemos que a intencionalidade do texto de tratar uma temática política foi realizada de forma crítica, mas, ao mesmo tempo, bem humorada, pois o campo semântico e a simbologia de determinados escolhas lexicais, criaram um texto de humor.

6. RESULTADO DA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO PROPOSTA AOS ALUNOS

O exercício não apresentara perguntas somente para verificar a compreensão do aluno, mas questionamentos

críticos, reflexivos, relacionados à realidade e ao conhecimento enciclopédico dos alunos, e compatíveis ao momento escolar da série e ao contexto social.

Abaixo relacionamos a demonstração estatística do aproveitamento da turma na atividade proposta. Dentre os trinta e nove alunos presentes no dia do exercício: nove alunos obtiveram entre 0 e 4 acertos, onze entre 5 e 6, quinze entre 7 e 8 , quatro entre 9 e 10 acertos. Parece-nos evidente que, a despeito da terminologia econômica da crônica e do fato de o texto pertencer a um jornal destinado a uma camada mais elevada social e culturalmente, os alunos atingiram em sua maioria a interpretação mínima do texto, visto que somente nove alunos dos trinta e nove presentes atingiram uma média abaixo de cinqüenta por cento das questões propostas, e 39% da turma apresentou no mínimo sete acertos e 10% nove acertos ou mais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, pretendíamos com este trabalho avaliar a proficiência da leitura dos alunos e a capacidade de interpretar textos humorísticos, analisando os níveis de leitura, isto é, uma leitura de superfície e as inferências estimuladas a partir do cômico. Além disso, verificamos que as dificuldades de leitura são mais rapidamente (e até mais eficientemente), minimizadas pelo leitor de textos humorísticos pelo seu próprio caráter interativo em busca do riso.

Nosso objetivo com essa proposta foi aferir se o humor evoca um chamamento ao leitor, a despeito das dificuldades do texto. Acreditamos que a busca pelo riso, parece propiciar um trabalho diferenciado, em que a emoção que o riso provoca cria um ambiente diferenciado dentro sala de aula e uma postura mais engajada por parte do corpo discente.

8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HENRIQUES, Cláudio Cezar Henriques, SIMÕES, /Darcilia (orgs) Língua e Cidadania: novas perspectivas para o ensino.rio de janeiro, ed. Europa. 2004.
- POSSENTI, Sírio. Os Humores da Língua: análises lingüísticas de piadas. 4ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. "O Supervilão". In O Globo, Caderno de Opinião, 31 de outubro de 2002.

A SITUAÇÃO COMUNICATIVA DO ARTIGO JORNALÍSTICO DE MÍRIAM LEITÃO

Cristina Normandia dos Santos UERJ crisnormandia@hotmail.com

RESUMO:

Este trabalho tem o objetivo de analisar e discutir os Tempos verbais além da sua função temporal, apresentada pelas gramáticas normativas. Com o princípio que toda atividade de linguagem é marcada pela presença do sujeito no discurso e os tempos verbais possuem um intenso elo com a ordem discursiva e com ação intersubjetiva da linguagem, segundo os pressuposto de E. Benveniste. O estudo segue o princípio da linguagem como ação intersubjetiva que tem como procedência as Teorias da Enunciação e dos Atos de Fala.

PALAVRAS-CHAVES:

Argumentação - discurso - leitura - escrita e ensino.

ABSTRACT:

The aim of this work is to analyse and discuss the verbal tenses beyond ist time functions, in the way it is presented by the normative grammar. Another important issue sustains that every language activity is characterized by the presence of the subject of the discourse and the verbal tenses own an intense connection not only with the discoursive order but also with the intersubjective action of the language, in accordance with the theory of E. Benveniste. The study follows the principle of the language as an intersubjective action, which has as procedure the theories of enunciation and the acts of the speaking.

KEY WORDS:

Argumentation - discourse - reading - writing und teaching.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é o de propor uma análise da função dos tempos verbais no texto, por considerarmos relevantes na macroestrutura textual, podendo ser uma estratégia alternativa para os exercícios ou atividades com leitura e produção textual, visando nestas práticas: acionar os conhecimentos lingüísticos, de mundo e sócio-interacionista, trabalhar as informações explícitas e as implícitas dos textos, trabalhar com textos de gêneros e tipologias distintas e analisar a intencionalidade inerente no texto.

No trabalho buscaremos expor que os tempos verbais, na linguagem, vão além da representação de um acontecimento no tempo (Celso Cunha: 2001). Dentro da macroestrutura do texto, eles constituem uma situação comunicativa e se distribuem em grupos que se referem aos "mundos" (narrado/comentado), ou seja, aos conteúdos de uma comunicação lingüística entre interactantes.

Para atingirmos os objetivos acima, começaremos o artigo apresentando as observações teóricas sobre enunciação relacionadas às Teorias da Enunciação, que descrevem as funções dos tempos verbais, e dos Atos de Fala; em seguida iniciaremos a análise do texto Melhor de três, artigo da economista Miriam Leitão, publicado no jornal *O Globo*, no ano de 2002, ano da disputa presidencial, para finalmente apresentarmos as nossas conclusões.

1- Pressupostos Teóricos

O trabalho com leitura e produção textual no ensino de língua materna tem que começar por privilegiar a linguagem como processo de interação, em que se pressupõe a participação de sujeitos em situações concretas e sob determinadas condições de produção. De acordo com esse processo interacionista da linguagem, adotamos como base os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas, Ingedore Koch e Wanderley Geraldi, e as postulações de Michael Bakhtin e Émile Benveniste, que fazem parte da linha de pesquisa sócio-interacionista.

O sujeito, durante as ações lingüísticas realizadas na interação, está sempre em condição de compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro, porque existe uma troca de palavras, que constitui o produto de interação desses indivíduos em uma situação social. Essa ação intersubjetiva, constitutiva de uma situação social imediata, é determinada pela enunciação, que segundo Ingedore Koch (2003: p.11) tem por postulado básico:

/.../ que não basta ao lingüista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a enunciação — ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado.

Em decorrência de ser a enunciação uma ação não reiterável, os sentidos depreendidos dessa ação serão únicos, pois cada significado construído está ligado a uma situação enunciativa concreta.

A enunciação trabalha com a língua em movimento toda vez que falamos uma determinada frase ou enunciado, em situações variadas, gerando um ato de reflexão da linguagem por parte de um outro. Sendo assim, estamos constantemente realizando a enunciação.

M. Bakhtin (Marxismo e filosofia da linguagem, 1977: p.112), para explicar o seu funcionamento, diz: "A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor."

Os sujeitos ou os indivíduos que fazem parte da enunciação exercem, além de um papel social, funções na interlocução de locutor e ouvinte/leitor. Durante a conversação,

tais posições podem ser trocadas: num momento o locutor passa a ser o ouvinte/leitor, e este o locutor. Nessa relação, caberá a palavra definir os papéis, porque é ela que constitui o produto da interação entre os interlocutores.

Segundo I. Koch (2003, p.12), a palavra pode ser uma asserção, uma pergunta, uma surpresa diante de uma situação, uma sugestão, um aviso ou ameaça, ou seja, qualquer sentença cunhada de uma intencionalidade numa situação de interação de sujeitos. Desta forma ela escreve: "Em síntese: a par daquilo que efetivamente é dito, há o modo como o que se diz é dito: a enunciação deixa marcas no enunciado que indicam (mostram) a que título o enunciado é proferido."

Já a compreensão é a produção dos sentidos dialeticamente, num contexto correspondente e com recursos expressivos adequados para estabelecer a correlação entre o locutor e o ouvinte/leitor. Retomando as concepções de Bakhtin: "A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para enunciação assim como a réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra."

Questão importante na enunciação são as marcas lingüísticas que determinam o enunciado proferido. A enunciação realizada pelos interlocutores é materializada por elementos lingüísticos ou gráficos que permitem aos ouvintes/leitores compreenderem a intenção do locutor. Os vários elementos de significação são materializados por categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais.

Foi Émile Benveniste (Koch, 2003) que estudou a atuação do sistema pronominal e do sistema verbal nas ações lingüísticas, comprovando a sua tese de subjetividade na linguagem, e serviu de base para as teorias de H. Wenrich apresentadas em "Argumentação e linguagem" (Koch, 2000), e será uma dessas marcas o ponto-chave da análise proposta

nesse artigo: o sistema verbal, um dos eixos da textualidade que permite a evolução da leitura (compreensão textual) e a produção textual, fatores próprios de uma forma de interação.

2- SÍNTESE DO TEXTO "MELHOR DE TRÊS", DA ECONOMISTA MIRIAM LEITÃO

O artigo da economista foi publicado no ano de 2002, ano da eleição para a Presidência da República. Foi um período de importância cívica, em que se esperava transformações ou mudanças, e a mídia, além de outros grandes pólos da sociedade, tinha a preocupação de detalhar e informar o cidadão sobre o que estava acontecendo ou o que poderia acontecer com a escolha de um determinado candidato para vários setores do país. Sendo assim, a economista Miriam Leitão em sua coluna Panorama Econômico (publicado aos domingos) fez a análise dos pontos comuns e convergentes dos principais candidatos na ocasião: José Serra, Luís Inácio Lula da Silva e Ciro Gomes.

3- ANÁLISE DOS TEMPOS VERBAIS PRESENTES NO TEXTO

O texto em análise é definido, dentro das atividades comunicativas, como um gênero artigo de opinião devido a sua função sócio-comunicativa. Quanto à forma, a sua estrutura é tipologicamente argumentativa e as marcas lingüísticas do texto ou dessa enunciação que merecem especial atenção são os tempos verbais.

A primeira análise que fazemos dos tempos verbais, do gênero apresentado, é a partir dos estudos de Benveniste (Koch: 2003), que se referem à Teoria da Enunciação, que explica como se promove a enunciação na relação dos interlocutores, o evento que determina o modo como aquilo que se diz é dito. O primeiro aspecto do estudo está no nível da interlocução na enunciação, em que há um "eu" e um "tu",

desempenhando os papéis de locutor e ouvinte/leitor. No texto acima, os interlocutores, os sujeitos envolvidos na interlocução são o narrador e o leitor. Nessa relação, o narrador — o "eu" — tem a função de influenciar o outro. A narradora do artigo apresenta argumentos que mexem com os pontos de vista dos leitores, que nessa situação do discurso são os eleitores, que já influenciados poderão ou não votar em um dos candidatos apresentado.

Ainda dentro das concepções de Benveniste, direcionamos a análise para o sistema verbal. Os tempos presentes no texto fazem parte do plano do discurso: o presente do indicativo, o pretérito perfeito simples, o futuro do presente. Tais tempos estão dentro dos quais são utilizados na ordem do discurso, segundo o autor, e conferem maior expressividade ao discurso do produtor, que possui interesse de se aproximar do leitor/ouvinte. Observemos os trechos no quadro abaixo, retirados do texto, que especifica as abordagens de Benveniste:

1°) "Há notáveis pontos de convergência nos programas e nos discursos dos três candidatos à Presidência que *entrevistei* na GloboNews." (1° parágrafo)

Entrevistei $\rightarrow 1^a$ pessoa do singular \rightarrow eu \rightarrow produtor \rightarrow Pretérito perfeito simples do indicativo

2°) "Não *perguntei* a Lula sobre abertura." (2° parágrafo)

Perguntei→ 1ª pessoa do singular →eu → produtor

- →pretérito perfeito do indicativo
- 3°) "os três que *entrevistei* se dizem preparados ..." (11° parágrafo)

Entrevistei $\rightarrow 1^a$ pessoa do singular \rightarrow eu \rightarrow produtor \rightarrow Pretérito perfeito do indicativo

Benveniste diz que, em função desse "eu" (o produtor do texto), há expressões chamadas de espaço-temporal que caracterizam o momento em que decorre o discurso, por exemplo: o aqui e o agora. No texto, verifica-se exemplo do uso de um desses coordenadores espaço-temporal:

4°) " Até *agora* é possível ver alguns sinais de consenso." (10° parágrafo)

O que se conclui até então na teoria de Benveniste é que os tempos verbais vão além do seu "papel" temporal, e há uma profunda vinculação com a ordem discursiva, com a ação intersubjetiva da linguagem.

Direcionando a análise para a concepção de H. Wenrich (Koch: 2000, p.37) que definiu os tempos verbais de acordo com as atitudes comunicativas, que discrimina em duas: o mundo comentado e o mundo narrado, o gênero analisado está dentro das características do mundo comentado. Segundo H. Wenrich, são os tempos verbais empregados pelos falantes que permitem a descrição do "mundo", por ele definido como conteúdo de uma comunicação lingüística, em que o leitor/ouvinte, diante da comunicação, compreende a que mundo pertence o discurso.

Os tempos verbais empregados no artigo dão a real noção da situação comunicativa, existe o emprego constante do presente do indicativo (o tempo zero, tempo-base/ sem perspectiva), juntamente com outros tempos desse grupo: o pretérito perfeito simples do indicativo (representa a perspectiva retrospectiva em relação ao tempo-base), o futuro do presente (representa a perspectiva prospectiva) e os semitempos (Koch: 2000, p.42). H. Wenrich explica que a forma verbal presente do indicativo constitui o principal tempo do mundo comentado, indicando uma atitude comunicativa de

empenho por parte do falante, na situação do texto dado, é a produtora. Os tempos comentadores chamam a atenção do ouvinte / leitor de que o discurso possui algo que o diz respeito e necessitará de sua resposta. Vai ficando visível na teoria de H. Wenrich que o tempo verbal não é entendido apenas como algo relacionado ao tempo, mas como uma situação vinculada ao comportamento do falante. "Comentar é falar comprometidamente." (Koch: 2000).

Novamente trazendo estas conclusões para o artigo, vemos a produtora do texto descrevendo para o seu leitor uma entrevista que ela teve oportunidade de realizar com os principais candidatos à Presidência em que eles expuseram as suas idéias ou posicionamentos em relação a determinados pontos polêmicos. Quando a economista comenta as opiniões dos candidatos sobre os temas discutidos na entrevista há o uso do presente do indicativo, justamente para chamar a atenção do leitor ou do eleitor para prováveis mudanças que o atingirá e que o obrigará a se posicionar, indicando o compromisso que a produtora tem e a situação comunicativa vigente para ambos. Observe algumas situações:

- 1) "Ciro, Serra e Lula *concordam* tanto em manter a universidade gratuita, mesmo para quem pode pagar." (1º parágrafo)
- 2) "Tanto o PT, quanto Ciro, quanto José Serra *concordam* que o déficit externo..." (4º parágrafo)
- 3) "/.../ Serra *promete*, claro, continuidade. Lula *lembra* que muitas idéias de Serra nasceram no próprio PT. *Diz* que genérico é um projeto do deputado Eduardo Jorge /.../" (7º parágrafo)

4) " Lula *diz* que a lei e a ordem *têm* que prevalecer para todos." (8º parágrafo)

O que podemos observar, nos textos acima, é que os verbos mais utilizados para relatar as falas dos candidatos são: concordar, dizer, falar, prometer, avisar, achar, criticar, detalhar, preferir, estes verbos são nomeados de declarativos, seu uso é uma forma de apresentar a opinião dos candidatos entrevistados. Também se observa que, quando a economista dá a sua opinião ou a sua conclusão sobre os temas abordados na entrevista, os verbos continuam no presente, ainda indicando a sua atitude comunicativa. Veja:

- 1) "Cada entrevista tem uma dinâmica e \acute{e} sempre melhor explorar o que ainda não se sabe dos candidatos ..." (2° parágrafo)
- 2) " É quase certo dizer que qualquer que seja o eleito em outubro /.../" (3° parágrafo)
- 3) " Reduzi-lo é condição prévia para a queda dos juros." (4º parágrafo)

Dentro das postulações de H. Wenrich, há a distribuição dos tempos verbais em grupos, o grupo I é do mundo comentado e ele faz a seguinte distribuição temporal: Indicativo: presente, pretérito perfeito composto, futuro do presente, além das locuções verbais formadas com tais tempos.

A ressalva que se faz é que no português, ao contrário do francês, o pretérito perfeito composto não possui um uso muito comum, o que existe é a maior incidência do emprego do pretérito perfeito simples tanto no relato quanto no comentário,

e é o que se comprova na análise do texto "Melhor de três". Sendo assim, o pretérito perfeito simples dentro da situação comunicativa possui o valor retrospectivo com relação ao tempo-zero. Vejam-se as situações retiradas do texto:

- 1) "Não perguntei a Lula sobre abertura." (2º parágrafo)
- 2) "/.../ resumiu Ciro Gomes." (4º parágrafo)
- 3) "Ciro e Lula defenderam a construção de presídios federais em locais distantes dos centros." (6º parágrafo)
- 4) "/.../ Serra foi como Secretário da Fazenda em São Paulo e depois como ministro do Planejamento, um conhecido cortador de despesa." (9º parágrafo)
- 5) "Ciro fez um governo austero /.../" (10º parágrafo)

Em cada situação comunicativa de valor retrospectivo, ocorre um exame de uma situação passada: da entrevista, do período de um governo e da carreira política dos candidatos envolvidos.

Além da retrospectiva, temos também a prospectiva assinalada pelo futuro do presente. A narradora nas situações comunicativas de valor prospectivo faz uma projeção de como será o governo de cada um e ainda aponta para as explicações necessárias que cada candidato tem que dar. Isto fica bem evidente no último parágrafo do texto:

6) Ciro terá que explicar melhor sua proposta sobre dívida para desarmar os espíritos. Lula será obrigado a fazer definições das quais está atualmente fugindo na sua política de desfazer os temores. Serra terá que capitalizar a herança do atual governo, ao mesmo tempo em que se desvencilha dos seus erros. Três desafios postos aos candidatos.

Outra noção importante na teoria de H. Wenrich são os semitempos, que nesse texto são bem freqüentes, mas o seu uso é indiferentes à atitude comunicativa. Estes estão ligados a um tempo pleno, no caso o presente do indicativo, que determina a situação comunicativa.

Na comprovação de tudo o que foi analisado, apresentamos um pequeno gráfico que explicita a incidência de cada tempo verbal do mundo comentado no texto Melhor de três:



Podemos notar que os tempos do mundo comentado são ingredientes fundamentais para produzir um texto opinativo, crítico, argumentativo. E a aplicação das teorias de Benveniste e Weinrich contribui na construção da tipologia argumentativa, orientando nas possíveis análises e interpretações de gêneros textuais que se enquadram netas especificações.

3- CONCLUSÃO

Sempre defendendo a linguagem como "inter-ação", portanto, como ato social, procuramos, nesse trabalho, determinar as principais concepções de enunciação e o poder dos tempos verbais na subjetividade da língua. Analisando o texto Melhor de três da economista Miriam Leitão, observamos como os tempos verbais do discurso intersubjetivo, segundo E. Benveniste, ou do mundo comentado, para H. Weinrich, vão estabelecendo efeitos de sentido na relação do locutor com ouvinte/leitor; e nesse "jogo", pontos de vista podem ser alterados, modificados ou mesmo ratificados, ou seja, há sempre uma busca de obter determinadas reações do(s) outro(s).

Esses efeitos que os tempos verbais constroem nos textos argumentativos (nos narrativos também, porém com tempos próprios desta tipologia) trabalham com os aspectos cognitivos da leitura, que são responsáveis por acionar a percepção do leitor/ouvinte, que se dá pela compreensão e pela interpretação da semântica do texto, por isso é importante o professor discutir 0 uso dos tempos verbais desenvolvimento de enunciados argumentativos, inclusive relacionando com as atividades de produção textual, que também desempenha papel fundamental na formação de conhecimentos e na instrumentação de gêneros e tipos textuais.

Finalmente, gostaríamos que o trabalho com os tempos verbais do discurso intersubjetivo ou do mundo comentado possa ter fornecido explicitações para um ensino comprometido com a produção de conhecimentos e não com a mera reprodução.

4- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

- CUNHA, Celso. e CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo.
- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*. Teoria e prática. Campinas: Pontes, 2000.
- KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. A Inter Ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 2003.

O ENSINO DO TEXTO ARGUMENTATIVO PARA ALUNOS DE 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Heloísa Helena da Cruz Aguiar²⁹
UERJ
heloisaguiar@yahoo.com.br

RESUMO:

Este trabalho tem a intenção de mostrar que, apesar de as escolas só começarem a trabalhar o programa de dissertação/argumentação no 8° ou até mesmo no 9° ano (antigas 7ªe 8ª séries), os alunos das séries inferiores também materializam em seus textos aspectos da estrutura argumentativa.

PALAVRAS-CHAVE:

Argumentação/Dissertação; Modos de organização do discurso; Gênero textual;

ABSTRACT:

This project intend to show that students in basic series have the ability to debate, in spite of only learning this notion in advanced grades.

KEY WORDS:

Dissertation - Speech Organization - Kind Of Text.

INTRODUÇÃO:

Muito já se tem desenvolvido acerca da importância da produção textual na escola. Sabe-se que o ensino da redação escolar é pautado em três tipos: narração, descrição e dissertação. A narração é definida como uma seqüência de fatos; é contar um ou mais fatos que ocorreram com determinados personagens, em local e tempo definidos; a descrição como uma seqüência de aspectos, em que se

²⁹ Aluna da Especialização em Língua Portuguesa. Texto apresentado na I Jornada de Trabalhos da Especialização, out-2005.

apresentam as características de alguém ou de alguma coisa e a dissertação como uma sequência de opiniões, onde existe a exposição de idéias e de pontos de vista sobre um determinado assunto.

O tema desenvolvido no trabalho "O ensino do texto argumentativo para alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental" pretende mostrar que, apesar de as escolas só começarem a trabalhar o programa de dissertação/argumentação no 8º ou até mesmo no 9º ano, é possível ensinar e trabalhar esse tipo de texto em séries menos avançadas.

A motivação para esse tema foi a experiência – profissional e não profissional – em estágios e em escolas, onde pude observar que os alunos com faixa etária menor possuíam argumentos próprios para defender pontos de vista e podiam convencer colegas, pais e professores com suas idéias. Somado a isso, há o interesse pelo ensino de redação que, muitas vezes, é desprivilegiado pelo grande trabalho que exige. Elaborar temas interessantes, discuti-los e fazer a correção de todas as redações utilizando um critério rigoroso requer tempo e certamente despende mais envolvimento entre o professor e o aluno.

Para elaborar este assunto, foram analisadas, em textos de alunos de diferentes colégios (Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — Iap-UERJ e Escola Municipal Venezuela), ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro, as utilizações de marcas indicativas de argumentação — mesmo em textos narrativos ou descritivos. Em todos os casos, foi aplicada uma proposta de redação, sempre baseada em textos com temas de interesse dos alunos dessa faixa etária (Internet, esportes, o uso do uniforme na escola, entre outros), seguida de discussão. Além disso, na maioria dos casos, os alunos respondiam a algumas questões que os auxiliavam a

entender os textos e identificar as idéias presentes. Os textos dos alunos foram produzidos tendo em vista esse estudo. Eles, porém, desconheceram tal fato. Os textos foram analisados sem levar em conta a identidade dos autores-mirins.

Veremos agora um texto que serviu de base para uma série de redações utilizadas neste trabalho e, a seguir, duas produções de alunos de 7º ano (antiga 6ª série) seguidas de comentários. Esses textos podem comprovar a veracidade da pesquisa, visto que os redatores-mirins, apesar de não obterem conhecimento teórico sobre o que é "dissertação", produziramnos de forma adequada à estrutura de textos argumentativos. É importante destacar que os textos foram transcritos de forma idêntica à forma utilizada pelos alunos.

O "X" DA LÍNGUA

Exageros na linguagem virtual causam polêmica até entre jovens. Você fala a minha língua? (Ediane Merola)

Xeu jeitu di ixkreve parexe com exe? Quero dizer: seu jeito de escrever parece com esse, cheio de xis, letras trocadas, palavras abreviadas? Para quem usa a internet direto, e vive postando mensagens em blogs, no Orkut e conversando pelo MSN, provavelmente a resposta é xim! (ops!), sim! Se esse é o seu caso, fique atento para não exagerar na dose nas escolas, além de tirar pontos na provas, alguns professores já fazem atividades em sala para evitar que os alunos reproduzam a linguagem cifrada fora da rede. E os exageros dessa língua virtual já são até polêmica entre quem tem menos de 20 anos.

Liberada na internet, essa linguagem (quase incompreensível para muitos) tem sido debatida nos colégios. Os professores acham normal que os adolescentes escrevam "naum" em vez de "não", "tah" em vez de "tá" e "vc" no lugar de "você", desde que isso não ultrapasse os textos virtuais.

 A norma culta n\u00e3o permite esse tipo de grafia e na pressa tem aluno que abrevia palavras, por exemplo, e perde pontos. Mas não podemos negar que essa é uma linguagem rápida, que facilita a comunicação e estimula a escrita. Só temos de ficar atentos para saber se o erro foi por empolgação ou por dúvida na grafia – diz Muna Omran, professora de literatura e redação da Escola Dínamis, que este ano lançou um desafio aos alunos do 2º ano. – Pegamos textos da internet e pedimos que os alunos traduzam-nos para a língua formal. O objetivo é levar o aluno à reflexão.

Luiza Torelly, vestibulanda do Centro de Educação e Cultura (CEC), admite que de tanto usar a internet tem dúvidas na hora de escrever.

 Uso a internet desde os 12 anos. Às vezes fico confusa com palavras ridículas e me sinto meio analfabeta – exagera Luiza, de 17 anos, que mesmo assim não abre mão de usar a tal linguagem quando está na rede. – Não dá para escrever certinho. Incomoda. Parece velho.

Incomodado mesmo ficou Daniel Pinheiro, que perdeu pontos numa prova de história por usar abreviação. Hoje ele ainda conversa virtualmente, mas evita exageros:

 Nada contra. Só cansei de escrever errado – diz Daniel, de 17 anos, aluno da Dínamis.

Quando o aluno não percebe que precisa se controlar, Nanci Araújo, coordenadora do colégio Stockler, diz que é obrigação da escola mostrar que não pode passar do limite:

 Muitos alunos estão errando a grafia das palavras, a concordância das frases por causa da internet. Tem de tomar cuidado para não perder o domínio básico da língua.

Julia Tostes e Paula Marinho, por exemplo, usam a internet diariamente e escrevem abreviado, inclusive nos cadernos da escola. Mas acham exagero escrever tudo com "x" e vivem se policiando.

 No 3º ano não dá para escrever tão errado, por causa do vestibular. Nas provas da escola, leio e releio tudo – diz Julia, aluna do CEC, cuja direção proibiu o uso de Orkut e MSN nos computadores da escola, pois os alunos ocupavam os terminais e deixavam na fila quem queria estudar.

Mas essa língua não tem aparecido no vestibular. O coordenador do concurso da UFRJ, Luiz Otávio Langlois, diz que nunca ouviu reclamações dos corretores das provas. Beatriz Barreto, coordenadora da banca de redação da PUC, acha que os estudantes sabem quando podem ou não usar a linguagem de internet.

 Também dou aula no Santo Inácio e vejo que os alunos têm problemas ortográficos, mas discordo de que seja culpa da internet.

Para quem já está na faculdade, resistir à facilidade de escrever em código também é difícil, até para alunos de letras. Davi Pinho, do 2º período da Uerj, que o diga:

 Quando digito um trabalho tenho que reler com muita atenção, pois acabo usando muita abreviação. No computador é sempre mais difícil de se controlar.

O "X" da polêmica virtual

A polêmica sobre o uso desmedido dessa linguagem virtual já chegou à rede. No Orkut, por exemplo, existem várias comunidades do tipo "Eu odeio genti ki iskrevi axim" (com 84.511 membros) ou outras que defendem a escrita tatibitate, como a "Ixklevu axim xim i daih?" (com apenas 127). Será que essa língua do x seria apenas uma nova língua do p? Ou tem chance de ter palavras incorporadas ao português?

- O filólogo Evanildo Bechara diz que é difícil fazer futurologia sobre isso, pois essa é uma linguagem da moda e, como todo modismo, passa ou sofre alterações:
- Já abreviamos palavras. Mas esse tipo de linguagem não é suficiente para traduzir os anseios dos homens. A medida em que evolui, ele precisa de formas de comunicação mais complexas.

Helena Granitoff, por exemplo, diz que parou de usar linguagem de internet, mesmo online. Fez isso com medo de errar nas provas da escola. Pedro Henrique Fernandes, que estuda com

Helena na Escola Dínamis, conta que usa esse tipo de escrita, mas com moderação. Apesar disso, acha que a linguagem virtual poderá substituir a formal:

- É um processo lento.

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, diretora da Faculdade de Educação da Uerj, explica que a linguagem virtual tem a mesma função da gíria. É rápida e, por ser inusitada, é muito sedutora, para os adolescentes. Sobre a possibilidade dessa escrita alternativa um dia substituir a língua formal, Eloiza acha pouco provável, pois até para escrever em código é preciso dominar a escrita estendida.

(MEROLA, Ediane. "O X da língua". *Jornal O Globo*, *Revista Megazine*. Rio de Janeiro: O Globo, 5 abr. 2005, p.10-12)

Texto I

Por mais que a linguagem virtual não seja adequada para texto literários e o uso em trabalhos, em uma conversa no MSN, uma atividade que você realiza por prazer, conversando com os seus amigos, creio que não tenha problema, afinal imagina quanto tempo a mais você iria perder escrevendo uma mensagem com o português correto, realmente seria um grande desperdício de tempo, afinal se podemos utilizar uma linguagem que todos entendem, que é mais fácil e rápida para escrever, por que complicar?

Mas também acredito que só se deve utilizar essa linguagem em certas situações, quando você está na rede, conversando com seus amigos. Mas acho inadequado o uso em textos escolares, e-mail para familiares que não usem essa linguagem, ou seja, acho que só se deve usar essa linguagem com quem também a utilize.

COMENTÁRIO:

Essa redação fundamenta-se na questão da agilidade que a linguagem virtual permite devido ao código e às abreviações, que são muito utilizados em programas de conversas virtuais.

A posição do autor manifesta-se já no primeiro parágrafo ao utilizar a primeira pessoa do singular: "creio que não tenha problema", que também evidencia a enunciação do texto. Nesse parágrafo, também estão dispostos os argumentos em forma de questionamento: "se podemos utilizar uma linguagem que todos entendem, que é mais fácil e rápida para escrever, por que complicar?".

Palavras e expressões como: "mas" e "mas também" indicam que a articulação do texto se pautou em relações de adversidade entre os argumentos que foram estruturados.

De uma forma geral e, principalmente no fechamento, o autor-mirim preocupou-se com a adequação vocabular. Ajudado pelo texto que baseou a proposta de redação, ele mostrou conhecimento de que uma linguagem nova pode trazer problemas de entendimento a quem não a conhece. Por isso, em sua conclusão, afirma que "só se deve usar essa linguagem com quem também a utilize.".

Texto II - O esporte na escola

Atualmente as escolas estimulam muito seus estudantes a participarem de práticas desportivas, existem vários eventos relacionados a estas práticas, tais como o Intercolegiais, jogos estudantis entre outros.

Estas atividades integram aos alunos um espírito esportivo, do trabalho em equipe, e também o esporte faz bem a saúde e com certeza é um divertimento ideal para adolescentes nesta faixa etária.

Porém, em muitos casos os alunos se vêm tão envolvidos com o esporte que acabam por deixar os estudos de lado e então não conseguem manter suas médias escolares, e seu desempenho durante as aulas.

Com certeza, a prática de esportes na adolescência é um ponto extremamente positivo mas é necessário se ter uma maneira de fazê-los manter seus compromissos escolares, restringir as equipes a

aqueles que mantém suas médias, fazendo assim com que o esporte seja um estímulo ao estudo.

COMENTÁRIO:

Nessa redação, é possível analisar a possibilidade de elaboração de textos dissertativos por crianças com faixa etária entre 10 e 13 anos. É possível reparar que o primeiro parágrafo, que chamamos de introdução, é uma definição de como a escola trata o esporte hoje em dia. Nos parágrafos de desenvolvimento – 2º e 3º –, o autor aponta vantagens e desvantagens da prática esportiva com a excelente noção de separar, no segundo parágrafo, os aspectos favoráveis e, no terceiro, os aspectos contrários. A conclusão aparece com um posicionamento "a prática de esportes na adolescência é um ponto extremamente positivo" e com uma sugestão, com a possibilidade para acabar com os problemas citados no terceiro parágrafo.

Além disso, a redação foi escrita em terceira pessoa, utilizando a voz passiva para manter a imparcialidade "em muitos casos os alunos se vêm tão envolvidos".

Depois de analisar esses textos, acredito que a pesquisa poderá tornar-se suporte para professores de Língua Portuguesa, mais precisamente os de Redação, sob uma nova concepção: a de que é possível trabalhar textos argumentativos nas séries em que os alunos se encontram com a dita menor maturidade.

Como base teórica de estudo, o trabalho baseia-se em autores como Luiz Antônio Marcuschi (2000), Charaudeau (1999), Ingedore Koch (2002), Eduardo Guimarães (1987), Helênio Fonseca de Oliveira (2003), Agostinho Dias Carneiro (1996), Sigrid Gavazzi, entre outros que discutem a questão da argumentação/dissertação no âmbito da sala de aula, além da

questão da redação como gênero e da argumentação como modo discursivo.

Sabe-se que falar em argumentação, hoje, implica trabalho sobre critérios do verossímil, sobre a formação de opinião própria. A necessidade dessa formação confirma-se no dizer de Breton (*Apud* GAVAZZI, 2002: 2), ao afirmar que a situação típica da argumentação coloca em pauta a ação da opinião. É neste ponto, mais precisamente, que o presente trabalho quer se aprofundar. E, para isso, é preciso provar que os alunos mais jovens são capazes de convencer alguém usando argumentos próprios, e descobrir se a argumentação nas aulas de 6º e 7ª anos auxiliaria no processo de desenvolvimento da produção textual.

Esses argumentos próprios, aos quais nos referimos anteriormente, podem ser comprovados com o seguinte fragmento da redação de um aluno do 6º ano do ensino fundamental (antiga 5ª série), sobre a questão da presença da linguagem virtual na escola. Mais uma vez, é importante destacar que o texto foi transcrito de forma idêntica àquela utilizada pelo aluno.

A linguagem virtual é um recurso utilizado para tornar a conversa mais rápida e dinâmica, até aí tudo bem [...] Mas quando essa linguagem começa a ultrapassar o meio virtual, começa a complicar.

[...] Se essa linguagem começar a interferir no dia a dia, seja ele escolar ou universitário, na minha opinião é prejudicial. Primeiro porque essa linguagem diminui no dia a dia o domínio sob a língua portuguesa, atrapalhando até mesmo na comunicação. A longo prazo poderia atrapalhar em situações importantes da vida, como arrumar emprego, prestar vestibular etc.

Sendo assim, eu não sou contra o uso dessa linguagem, apenas acho que ela não deve ultrapassar as barreiras do mundo virtual [...]

No trecho acima, apesar das marcas da oralidade ("até aí tudo bem"), fica clara a opinião do autor-mirim ("em minha opinião é prejudicial"). Seus argumentos, para defender o próprio ponto de vista, vêm listados a seguir, demonstrando a capacidade de defender suas idéias.

Durante a pesquisa bibliográfica, encontramos diferentes definições e posicionamentos para a questão da argumentação/dissertação. Conforme analisado nos estudos de Bastos, a *argumentação* refere-se à competência do indivíduo em convencer alguém de alguma coisa. Ao argumentar, é "preciso defender certos pontos de vista e assumir determinados posicionamentos" (BASTOS, 2002: 72). Já ao *dissertar*, não se convence o leitor de nada; o autor expõe, explica e interpreta, mas não materializa, ao menos como função aparente, a intenção de persuadir.

Outros autores, estudiosos e profissionais da área de educação, contudo, encontram diferentes definições para esses termos. Segundo o professor Helênio Fonseca de Oliveira, em seu artigo *Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua* (2003), o termo *dissertação* não tem o mesmo sentido para o professor de português e para os outros professores. Para o professor de Língua Portuguesa, "uma dissertação é uma 'seqüência de opiniões' destinada a persuadir o destinatário da veracidade de uma tese." (2003: 1). Já para os educadores das demais disciplinas, "é a exposição de um tema, sem um empenho excessivo de persuadir o leitor." (2003:1). Dissertar sobre um item do conteúdo programático, para essas pessoas, é discorrer sobre ele. "Numa prova, por exemplo, 'questão dissertativa' é a que determina a produção de um pequeno texto." (OLIVEIRA, 2003: 1)

Apesar dessa divergência de opiniões, não nos preocupamos neste trabalho em discutir teorias ou vértices teóricos mais particulares, mas intentamos adequar (alguns) pontos que julgamos mais relevantes para o professor.

Assim sendo, convém definir as relações a serem abordadas na pesquisa em questão. Normalmente, o ensino de argumentação/dissertação, nas escolas brasileiras, tem seu início nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, mas, sobretudo, é destaque no Ensino Médio. Tal fato ocorreria porque, nesse momento, já estaria o aluno cognitivamente preparado para um raciocínio de ordem analítica, que solicita determinada organização de dados da realidade. Sobre esses dados, deve o aluno opinar e redigir de forma dissertativa, afinal, já deve possuir arcabouço ideológico suficiente para tal. Leitura, interpretação e produção de textos narrativos e descritivos são trabalhados arduamente pelos professores até as séries em questão; este último fato proporcionaria ascensão à modalidade que se fundamenta em dissertativa. idéias valores. atemporais, ainda "que possam estar situadas em algum momento histórico ou fictício" (CARNEIRO, 1996:105).

Os PCNs incentivam a "possibilidade de o aluno poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas" (PCNs, 1998:40). Logo, temas que gerem polêmica são bem-vindos, pois abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação, por meio da análise de formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento das questões sociais etc.

É necessário ressaltar que, por serem crianças com faixa etária entre 10 e 13 anos, os textos com temas polêmicos devem ser previamente selecionados; os assuntos devem gerar debate dentro da sua área de conhecimento e precisam estar de acordo com a maturidade que lhes compete.

Dessa forma, o aluno não será surpreendido com informação nova, já que passou por processos gradativos de aprendizagem. Iniciar, assim, em séries menos avançadas, as técnicas argumentativas, forneceria, possivelmente, ferramentas para que os alunos pudessem argumentar com mais segurança e, sobretudo, com mais criatividade. Em outros termos: faria com que entendessem "a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los", além de aprender "a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático" (PCNs: 1998; 40).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, Dau e SOUZA, Mariana e NASCIMENTO, Solange. *Monografia ao alcance de todos*. Rio de Janeiro: Novas Direções, 2002, p.69-80.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Texto em construção*: interpretação de texto. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- GAVAZZI, Sigrid. *Ensino de argumentação na escola*: uma nova proposta. Disponível na Internet via http//www.uff.br
- GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação*: um estudo das conjunções do Português. São Paulo: Pontes, 1987.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem.* 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). op.cit., p.19-36.
- OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. *Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua*. Comunicação em Mesa-redonda no VII Fórum de Estudos Lingüísticos UERJ, outubro de 2003.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 3° e 4° ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

VOZES: DO DISCURSO AO APRENDIZADO

Márcio Ribeiro dos Santos (CPII / SEE-RJ / UERJ) mrsantus@yahoo.com

RESUMO:

Este texto pretende discutir a questão do ensino do item gramatical "vozes verbais", que não se mostra adequado às propostas metodológicas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir da tradição de ensino estrutural ainda existente em algumas instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE:

Voz – Discurso – Ensino.

ABSTRACT:

The purpose of this text is to question the teaching of the grammatical item "Voices", which is inadequate to the methodological proposals presented in the National Curriculum parameters as far as traditional teaching in some institutions is concerned.

KEY WORDS:

Voice – Discourse – Teaching.

Embora alguns trabalhos já tenham abordado as configurações mórfica e sintática das vozes verbais, não há, até o presente momento, estudos que analisem o critério e/ou a escolha textual por uma forma de voz (ativa, passiva analítica ou passiva sintética) nos atos de comunicação. O reflexo dessa carência de ordem teórico-científica encontra-se evidente não prática pedagógica do docente de Língua Portuguesa, como também processo de ensinono aprendizagem dos usuários da língua.

A maneira como a teoria das vozes verbais é explanada nas instituições de ensino mostra-se insuficiente para que os aprendizes tenham não só fundamentos teóricos, mas também capacidade cognitiva para aplicar tais fundamentos em situações reais de interação verbal. Ainda existem, em pleno século XXI, aulas em que o professor de Língua Portuguesa expõe as vozes verbais para os alunos de modo simplesmente estrutural e/ou funcional em uma atividade de análise sintática. Em outras palavras, torna-se incoerente o aprendizado das vozes verbais apenas ao realizar a transformação de uma estrutura para outra ou memorizar o nome dos termos das mesmas, sem existir nenhuma aplicabilidade cotidiana ou reflexão sobre o uso dessas.

O ponto de início desse crítico processo se localiza em compêndios gramaticais que servem de base científica para estudiosos e professores. Algumas obras consideradas tradicionais, como a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra, e a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima, por exemplo, apresentam as vozes verbais sob o ponto de vista estrutural interno, isto é, como os seus termos são organizados na sentença. Todavia, esse modo convencional como o assunto é abordado em tais compêndios revela a carência de mecanismos pragmático-textuais na interação entre gramática normativa e textos de gêneros diversos.

Lima (2003), por exemplo, relata que gramáticas tradicionais publicadas antes da oficialização da Nomenclatura (pré-NGB) iá apresentavam Gramatical Brasileira "incongruências" relacionadas à categoria de voz. Autores de períodos históricos distintos estudam aspectos estruturais e/ou funcionais das vozes verbais relacionando-os a um aspecto semântico, como Jerônymo Soares Barbosa em 1875. Maximino Maciel em 1914 ou João de Barros em 1957. No que se refere ao ponto de vista semântico, o último autor curiosamente afirma que as construções ativa e passiva se equivalem, enquanto os primeiros limitam o sentido da passiva em relação ao fato de uma ação ter sido sofrida por um paciente determinado ou não.

Contudo, alguns compêndios gramaticais tradicionais contemporâneos ainda se restringem a apresentar a questão da construção passiva em língua portuguesa adotando a mesma idéia presente no final do século XIX e no início do século XX. Sabe-se que tal entendimento é insuficiente no âmbito da Lingüística Geral e para o propósito maior da linguagem, a comunicação, uma vez que a preferência pela construção ativa, passiva analítica ou passiva sintética está diretamente relacionada a fatores situacionais ou contextuais dentro do eixo discursivo emissor-receptor.

Levando-se em consideração as associações entre linguagem e pensamento (Benveniste, 1976) e linguagem e contextualização lingüística (Koch, 2000a/b), os questionamentos inicialmente levantados giram em torno dos pressupostos iniciais dos quais os autores tradicionais já citados partem e do(s) aspecto(s) funcional(is) da linguagem que pode(m) ser extraído(s) de tais teorias.

O lingüista Benveniste (1976: 68 passim) busca levantar a real natureza das relações entre pensamento e língua, para além de uma aparente simetria entre os dois universos baseada numa suposta via de mão dupla que levaria à idéia de que o pensamento se efetivaria apenas através da língua, e a uma língua cuja única função seria a de exprimir conteúdos de pensamento. Nesta concepção, torna-se bastante acessível fazer descrições lingüísticas, porque o laboratório de dados sobre a linguagem está à disposição imediata do pesquisador.

Contudo, esses conteúdos de pensamento são expressos através de determinadas estruturas sintagmáticas que não são justificadas e/ou relacionadas a usos específicos das mesmas em determinadas obras de referência normativa da língua. Desse modo, tópicos gramaticais em geral não encontram apoio pragmático nas bases normativas para o uso padrão da língua, ou não correspondem aos fatos existentes no real uso de

suas estruturas no meio social. Eis o que ocorre com o item gramatical *voz passiva* em obras expressivas da língua portuguesa.

Na Gramática da Língua Portuguesa de Celso Cunha (1979), pode-se observar total preocupação por parte do autor em abordar o item segundo os critérios estruturais, isto é, assinalando as partes da oração em que há o agente, o paciente e como ocorre a transformação de uma estrutura ativa para uma passiva. Há de ser apontada inclusive a falta de exemplos para a abrangência de verbos que não admitem a passagem para a construção passiva, o que é considerado por vários autores como "exceção à regra geral".

Já Lima (1998) trata a construção passiva em dois momentos distintos. O primeiro se refere ao agente da passiva como termo da oração. Há a apresentação desse termo na estrutura frasal juntamente com o nome do tipo de voz passiva na qual pode ocorrer (analítica). Porém, inexiste qualquer observação quanto à ausência de agente da passiva em determinadas sentenças passivas analíticas, como "Todos os terroristas foram executados" ou "Quem não quer ser aconselhado, não pode ser ajudado", por exemplo.

O segundo momento encontra-se no tratamento da voz passiva pronominal ou sintética dentro da sintaxe de concordância verbal. Nesse capítulo, o gramático apresenta a possível flexão de número do verbo acrescido da partícula <u>-se</u> e seguido de substantivo pluralizado, excetuando os casos em que o verbo é intransitivo ou transitivo indireto. Para esses casos, há exemplos recorrentes, como "*Precisa-se de datilógrafas*". Já para as ocorrências de verbos transitivos diretos, o autor traz exemplos somente de documentação literária com a linguagem modelar de Machado de Assis.

Convém esclarecer que não se trata de preferências por ocorrências atuais para ilustrar fenômenos da língua em

detrimento de exemplos extraídos de obras da literatura lusobrasileira. Como a língua encontra-se em constante modificação, surgem ocorrências estruturais que podem e devem ser levadas em consideração para análise em obras que se destinam a prescrever os usos adequados da língua nos diversos contextos existentes e possíveis.

Dentre os gramáticos mais representativos da língua portuguesa no Brasil, Evanildo Bechara já apresenta algumas inovações em uma recente atualização de sua mais importante obra. Além de não somente exemplificar o conteúdo teórico com passagens de narrativas ou poesia, há ocasionalmente comentários ou considerações sobre a ocorrência ou uso de determinadas estruturas gramaticais. Todavia, ainda há alguns detalhes a serem levantados.

Bechara afirma que a voz ou diátese

determina a relação entre o acontecimento comunicado e seus participantes. O primeiro participante lógico, o sujeito, pode ser agente do acontecimento [voz ativa] ou objeto do acontecer [voz passiva] (...) (BECHARA, 1999: 213)

Em momento posterior, o autor não considera ou omite a relação entre os mencionados "participantes" quando (i) classifica a passiva como "forma verbal que indica que a pessoa é o objeto da ação verbal. A pessoa, neste caso, diz-se paciente da ação verbal." (BECHARA, 1999: p. 222); (ii) não exemplifica esse conceito com nenhuma sentença que apresente a partícula apassivadora (-se), e (iii) utiliza a sentença "Alugam-se bicicletas" (BECHARA, 1999: p. 222) para explanar a questão da passividade e sem comentar o papel ou a existência de um agente não visto grafematicamente na estrutura frasal.

Mesmo que o objetivo dessa obra seja descrever as normas para o bom uso da língua, o autor leva o leitor a

questionar-se sobre o motivo para se dizer "Aluga-se a casa" e não "Aluga-se a casa pelo proprietário" ou "O proprietário aluga a casa". O curioso é que, ao explicar a voz reflexiva, por exemplo, o filólogo menciona em um trecho "(...) conforme as interpretações favorecidas pelo contexto" e se esquece de comentar o(s) contexto(s) no(s) qual(is) a sentença anterior é utilizada.

Em relação a isso, afirma Perini

Os estudos de gramática portuguesa tendem atualmente a reduzir-se ao exame da literatura anterior (que, por sua vez, muitas vezes se limita a repetir ou parafrasear a literatura ainda mais antiga), complementando, ocasionalmente, com opiniões muito pouco *justificadas* (grifo meu). Observa-se em alguns casos uma tentativa, sempre muito tímida, de lançar mão de dados da língua atual (...). (PERINI, 1998: 15)

De todos os gramáticos analisados neste trabalho, Walmírio Macedo é o único que (i) aponta o impasse de correspondência entre as vozes ativa e passiva e (ii) apresenta uma proposta de classificação mais abrangente para determinados verbos da língua. Segundo o autor:

A oposição puramente formal entre ativa e passiva é artificial e, em muitos casos, não corresponde à realidade. (...) Há verbos que não nenhuma das enquadram em especificadas. há como verbos aue são enquadrados arbitrariamente, levando-se conta apenas o aspecto formal. (MACEDO, 1991: 360)

Para sustentar esse fato, o gramático baseia-se em um estudo realizado pelo lingüista francês Bernard Pottier, que considera a voz representativa de dois eixos de relações: o endocêntrico e o exocêntrico. Dentro dessa ótica, há dois tipos

de voz, a atributiva e a ativa, e a partir delas surgem outras seis subclassificações, todas dentro de uma perspectiva semântica. Na voz ativa, há a possibilidade de transferência do termo sujeito para agente da passiva (função regida pela preposição *por*) e do termo objeto direto para a função de sujeito paciente. Já na voz atributiva, de caráter endocêntrico, a ação ou o estado expresso pelo verbo da oração se dirige exclusivamente ao sujeito. Ex.: "O gato caminha." / "O gato é branco." Eis os seis tipos, segundo seu conteúdo semântico:

- (I) voz existencial: ocorre em orações cujo sentido é *existir*;
- (II) voz equativa: ocorre com verbo relacional seguido de predicativo que seja substantivo;
- (III) voz descritiva: ocorre com verbo relacional seguido de predicativo que seja adjetivo;
- (IV) voz situativa: ocorre com verbo intransitivo seguido de adjunto adverbial de lugar;
- (V) voz possessiva: ocorre com o verbo "ter" e sinônimos e
- (VI) voz subjetiva: ocorre com verbos que indicam sentidos, estados espirituais, etc.

Após exemplificar cada tipo acima, o gramático vê nessa abordagem semântica a vantagem de cobrir um maior número de ocorrências oracionais dentro da análise de vozes verbais, pois é uma visão mais esclarecedora do "problema", assim visto por ele.

Contudo, não se pode afirmar que essa proposta de classificação abranja todas as ocorrências oracionais da língua, porém observa-se, pela exemplificação de cada tipo de voz acima, que há uma preocupação com o tratamento de ocorrências frasais características do cotidiano (expressões

idiomáticas ou termos tomados conotativamente), como "Você está uma mulher" (p.362) e "O gato tem bigode" (p. 363), bastante recorrentes na vida social.

É justamente o fato de a linguagem permear a vida social em todos os aspectos e a todo o momento que faz com que ela se torne um fenômeno importante na vida das pessoas. A partir dessa relevância, considera-se o estudo da gramática não somente um componente "cultural", ou seja, sem nenhuma aplicação visível na prática social, mas um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação do indivíduo.

Maria Helena D. Marques (2000: 230) confirma tal pensamento ao dizer que

(...) o desenvolvimento da capacidade de usar a língua, na escola, deveria ser uma continuação do processo 'fundador' de domínio de linguagem como processo de desenvolvimento e amadurecimento cognitivos, que é o fator que propicia crescente domínio dos processos mentais de apreensão do mundo real e de sua representação simbólica por meio da linguagem.

Isso quer dizer que não há elementos que possam comprovar motivos, nem resultados que possam justificar, o ensino escolar da língua, voltado apenas para os conteúdos lingüísticos tradicionais em si (...) e, ainda por cima, tratados isoladamente.

Com um domínio das estruturas das vozes verbais, o indivíduo adquire maior facilidade de expressão, uma vez que as mensagens podem aparecer de formas diferentes. É certo que os significados dessas formas não são exatamente os mesmos e a escolha pelo uso de uma forma em detrimento de outra não é gratuito. Rodrigues Lapa afirma

(...) que o emprego da voz ativa, passiva e reflexa não se faz às cegas. Há razões delicadas que impõem o seu uso, conforme as circunstâncias. Quem possui o sentimento da língua dificilmente se enganará nessa manipulação dos ingredientes do estilo. (LAPA, 1998: 172)

Portanto, a partir do uso adequado de cada uma dessas estruturas em situações diversas, desenvolve-se nas salas de aula o que se chama de ensino produtivo da língua. Com isso, o ensino de uma língua em particular deixa de possuir somente componentes ditos "culturais" e de aplicação imediata e passa a privilegiar o componente de formação de habilidades, que, para Perini, é responsável pelo desenvolvimento de habilidades intelectuais de observação e raciocínio nos alunos.

O indivíduo precisa expressar-se apropriadamente em situações de interação oral e refletir sobre os fenômenos da linguagem. A atividade de interação do indivíduo com a língua no seu cotidiano permite interpretar a realidade e construir significados. O problema que passa a existir é que a abordagem desses teóricos não constitui base sólida suficiente para que um falante escolha um tipo de voz verbal adequado em seu processo de comunicação.

Na década de 60 e início da de 70, o ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que freqüentavam a escola falavam uma variedade lingüística mais próxima da chamada variedade padrão e traziam, talvez, representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos.

Já no início dos anos 80, com o avanço de pesquisas lingüísticas, filológicas e psicopedagógicas, algumas críticas foram feitas ao ensino de língua portuguesa baseada na

perspectiva gramatical. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, entre elas estavam

a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção e o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas (...) (BRASIL, 1998a: 18)

A partir das novas perspectivas e filosofias de ensino apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDB ou LDBEN), faz-se necessária a utilização de diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para a produção, comunicação e interpretação de idéias e produção culturais a fim de atender a diferentes intenções e situações de comunicação, como postulam três dos nove itens encontrados no Art. 10, inciso I das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*:

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; (...)
- c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (...) (BRASIL, 1998b)

A interação do sujeito com o mundo ao seu redor através da linguagem implica a realização de uma atividade discursiva, na qual um/uns indivíduo(s) diz(em) algo a outro(s) indivíduo(s), de uma determinada maneira, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Em outras palavras, isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Com isso, chega-se ao conceito de *competência discursiva* a ser adquirida pelo falante, da qual um dos aspectos é

o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. (BRASIL, 1998b: 23)

Esse aspecto da competência discursiva é chamado de *competência estilística* de um falante, ou seja, a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto, conforme já foi exposto anteriormente (*cf.* LAPA, 1998: 182).

A construção dessas competências pelo falante/ usuário/ aluno pressupõe a utilização de linguagens na interação com pessoas e situações através de textos estruturados gramaticalmente corretos e adequados a tais ocasiões a fim de se obterem os sentidos e significados esperados. Para que isso ocorra, há de existir uma variedade de textos para análise lingüística que não se restrinja somente a notícias, poemas, contos, etc. A diversidade deve contemplar também a recepção de textos que estão presentes em qualquer prática social comunicativa.

A partir da concepção de língua como fator de interação e meio de transmissão de mensagens articuladas de diversas

formas, torna-se necessário articulá-la ao que se entende como concepção de ensino-aprendizagem, uma vez que a metodologia utilizada é fundamental para que o aluno construa as competências já mencionadas anteriormente. Em outras palavras, o modo como um determinado tópico gramatical é abordado pode ser decisivo para a reflexão, imaginação e análise por parte do aluno ou não. Isso leva em consideração o material didático utilizado pelo docente em sala de aula, que geralmente é um livro didático escolhido e adotado, na maioria das vezes, por decisão da coordenação de cada instituição de ensino.

No tocante à expansão do uso e da reflexão sobre a linguagem, a introdução aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Ensino Fundamental prevê:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em significativas situações de interlocução, didáticas propostas de ensino Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (BRASIL, 1998: 59)

A partir desse ideal, diversos livros didáticos propõemse a atender às reais necessidades de professores e alunos em suas introduções. Contudo, apresentar de constar na diagramação da capa ou na introdução da obra algo como "de acordo com os PCNs", algumas obras didáticas deixam a desejar quando o docente as utiliza e nota incoerência entre a proposta metodológica e a abordagem do conteúdo.

O tema gramatical voz passiva é geralmente abordado em dois momentos distintos: "vozes de verbo" - unidade relativa a classes morfológicas - e "agente da passiva" unidade referente a termos oracionais. No primeiro, há a ilustração de sentenças com a ilustração das noções de agente e paciente para se chegar ao conceito de que o verbo está na voz. passiva quando o sujeito é paciente da ação. Ainda neste primeiro momento, a(s) atividade(s) limitam o aluno a classificar os sujeitos destacados dos períodos em agente ou paciente e/ou apresentam frases estanques, fora de qualquer contexto existente anteriormente para que o aluno classifique os dois tipos de construção passiva com seus termos estruturais destacados, por exemplo. Além disso, há menção de que existe concordância do sujeito com o verbo na voz passiva sintética sem explicitar os casos em que tal sintaxe inexiste. Assim, atividades mecânicas para a identificação dos termos indicados pela teoria não acrescentam nada em termos pragmáticos e reflexivos à fluência do indivíduo. Contudo, esse tipo de abordagem ainda continua presente em diversos livros didáticos atuais de língua portuguesa.

Em um segundo momento, ocorre a abordagem mecânica com a identificação de agentes da passiva em frases descontextualizadas e a transformação de outras para a voz passiva sem nenhuma relação textual com o mundo. Com essa abordagem, o aluno não faz nenhuma relação do conhecimento científico com situações cotidianas quaisquer. Essa carência de exploração discursiva é, em alguns casos, demasiada ao ponto de determinados autores afirmarem inadequadamente que não há diferença de sentido entre as orações "A multidão ocupou o gramado do estádio" e "O gramado do estádio foi ocupado pela multidão". Com essa postura, tanto autores quanto professores que adotam o material didático passam a descartar

as questões semântico-discursivas de *tema*, *rema* e *foco*, motivadoras da opção por uma forma ou outra de voz verbal. Logo, vê-se a não procedência dos caracteres reflexivo e interativo, conflitante com as diretrizes dos PCNs.

Essa incoerência não ocorre na obra de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (1999: 3), por exemplo. Eis um trecho do texto de apresentação endereçado ao estudante, no qual os autores afirmam que a obra

Pretende também dar-lhe suporte para a leitura de textos não verbais, como a pintura e a fotografia, assim como para a leitura e a produção de textos verbais de diferentes gêneros, como o narrativo, o poético, o publicitário, o jornalístico, o científico, o argumentativo, etc.

Além disso, tem em vista ajudá-lo a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações de interação social.

Enfim, este livro foi feito para você, jovem sintonizado com a realidade do novo milênio que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente.

A parte do capítulo que trata das vozes do verbo segue perfeitamente o proposto no segundo parágrafo do trecho acima. Tanto para a explanação teórica quanto para a aplicação prática, os autores apresentam duas imagens representativas de gêneros textuais distintos. Eis a primeira imagem referente ao gênero *cartoon*, de Bill Watterson:



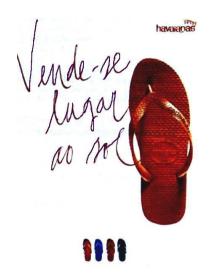
Nesta figura, os alunos são levados à construção dos conceitos de agente, paciente, voz ativa e voz passiva a partir de uma interpretação dirigida pelo material e pelo professor. exemplo, pode levantar primeiramente Este. questionamentos discursivos e interpretativos, isto é, perguntar ao aluno se o trecho no qual é usada a locução verbal pode ser proferido se outra maneira no cotidiano sem que o sentido seja Dificilmente o aluno levantaria outra forma prejudicado. estrutural. Quando isso ocorre, a resposta equivale à forma ativa da frase. A partir do exposto pelo aluno, o professor poderia questionar o caráter "estranho" da estrutura ativa dentro do contexto, visto que a mesma não ocorre de fato em nosso cotidiano e, consequentemente, no cartoon de Bill Watterson

Após essa análise discursivo-contextual é que o professor deve apresentar o aspecto estrutural da voz verbal utilizada para aquele propósito situacional. Nesse momento, ocorre a nomenclatura ou classificação das estruturas frasais e a apresentação da (não)-equivalência discursiva entre as estruturas ativa e passiva em diversas ocorrências lingüísticas.

Dependendo do grupo com o qual o professor trabalhe, pode haver uma ampliação do conteúdo sem que o trabalho com o livro didático seja prejudicado. O docente pode mencionar o uso de estruturas passivas quando se quer falar de

ações sem apontar o agente devido a fatores diversos como nas orações "Diversos livros sobre a Segunda Guerra Mundial já foram publicados" e "Aquelas pirâmides foram construídas por volta de 400 d.C.", por exemplo. Assim, o aluno percebe que essas estruturas não se equivalem totalmente e passa a compreender seus usos.

No que se refere às atividades da referida obra, o primeiro exercício já coloca o aluno em contato com um gênero textual bastante comum no cotidiano: um anúncio publicitário.



Nesse exercício o aprendiz não somente identifica agente/paciente e transforma uma voz para outra, como também analisa a adequação do uso de uma delas para o real propósito daquele gênero de texto. Somente após esse exercício de observação e reflexão é que seguem outros que se propõem a trabalhar o caráter morfossintático do termo agente da passiva.

De qualquer forma, não se percebe nenhum desvio da proposta de abordagem do livro em relação ao conteúdo nem aos ideais preconizados pelos PCNs. Toda a abordagem do assunto progride de forma simples e eficiente, de modo que o aluno esgote o assunto ao operar com as visões estrutural, funcional e discursiva do tópico gramatical. Essa forma simples de abordagem de um tema gramatical com o propósito de levar o aluno a refletir sobre esse tema não necessariamente deve ser trabalhada no Ensino Médio.

No terceiro ou quarto ciclo do Ensino Fundamental, o aluno já é capaz de refletir sobre a relação de uso de determinadas estruturas ou termos. Dependendo do grupo com o qual trabalhe, o professor poderia inclusive apresentar algum dos dois exemplos expostos neste trabalho. É evidente que não se pretende esgotar qualquer assunto nesse momento, mas apresentar um componente gramatical ao aluno de maneira crítica e reflexiva. Convém esclarecer que o objetivo nessa fase de aprendizagem (8º ano do Ensino Fundamental) não é a abordagem completa ou aprofundada do assunto, e sim a aquisição de valores discursivos básicos subjacentes às estruturas ativa e passiva além do trabalho com essas estruturas através de exercícios de identificação, conversão ou transformação simples também retirados de fontes originais e cotidianas.

Com isso, poder-se-ia comentar que a escolha por uma voz ou outra feita em cada momento da comunicação dar-se-ia pela objetividade do discurso. Esse reconhecimento permite esclarecer para o aluno que as pessoas, quando precisam se comunicar, não têm de optar somente por palavras ou formas de tratamento adequadas, mas sim por construções apropriadas, levando em conta o universo a que elas remetem. Em outras palavras: embora aparentemente esteja sendo tratado o item sintático *vozes verbais*, conceitualizam-se diferentes construções de vozes, que são emparelhamentos exclusivos de

forma e significado, o que resolve o problema de escolha das formas

Todo esse trabalho que pode ser feito com os diferentes segmentos de ensino somente é possível quando o professor tem mente dois conceitos bem definidos: o de língua e o de ensino-aprendizagem. Infelizmente muitos profissionais de ensino de língua portuguesa ainda vêem o idioma como um objeto que tem suas partes criteriosamente nomeadas e que se juntam em uma determinada seqüência para que seja possível a comunicação. Enquanto pensarem que essa descrição significa língua, continuarão a ensinar um idioma mecânico, cheio de memorizações e inconveniente para os aprendizes, que não o vêem como sua língua materna e sim como regras para serem decoradas e aplicadas em uma avaliação para ter uma nota mínima para aprovação na escola!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral*. São Paulo: EDUSP, 1976.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- CAMARA Jr. Joaquim Mattoso. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CEREJA, William R. e MAGALHÃES, Thereza C. *Português: linguagens: literatura, produção de texto e gramática, vol II.* 3ª ed.rev. e ampl. São Paulo: Atual, 1999.

- CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1979.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Luis F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002b.
- LAPA, Manoel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LIMA, Carlos H. da R. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 36ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- LIMA, Maria C. "A categoria de voz nas gramáticas tradicionais pré-NGB." In: *Revista Philologus*. *Ano 9, nº 26*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2003. p. 24 – 43.
- MACEDO, Walmirio. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1991.
- MARQUES, Maria H. D. "Repensando o verbo: sintaxe e discurso." In: AZEREDO, José C. *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PERINI, Mário A. *Gramática Descritiva do Português*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

O TEXTO NARRATIVO NOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLA: EXPECTATIVAS PARA O ENSINO

Robson Barbosa Cavalcanti³⁰
UERJ
robson.cavalcanti@oi.com.br

RESUMO:

O artigo pretende discutir a importância do texto narrativo nas atividades de linguagem desenvolvidas em sala da aula e fazer um breve relato da experiência com o livro *História de amor*, de Regina Coeli Rennó.

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura – Escrita – Texto

ABSTRACT:

The article intends to discuss the importance of narrative text in classroom language tasks and relates the experience with the book *História de Amor*, by Regina Coeli Rennó.

KEY WORDS:

Reading - Writing - Text

I. A QUE VIEMOS

A principal motivação para a nossa participação na *I Jornada de Trabalhos da Especialização* foi o desejo de mostrar que existe, sim, possibilidade de sucesso para as atividades de linguagem desenvolvidas nas salas de aula da rede pública municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

³⁰ Pós-graduando em Língua Portuguesa – UERJ; Coordenador Pedagógico – PCRJ; Texto apresentado na I Jornada de Trabalhos da Especialização, out-2005.

Atuamos numa escola situada na zona oeste carioca, a qual atende turmas da Educação Infantil até a última série do primeiro segmento do Ensino Fundamental que atua junto a uma clientela que tem no espaço escolar, muitas vezes, uma das poucas oportunidades de travar contato com o fascinante e delicioso universo da *leitura*, da *escrita*, da *palavra*, do *texto*. Defendemos o que preconiza a proposta educacional encaminhada para todas as escolas do município, intitulada *Multieducação* que diz:

A função primordial da escola, na área da linguagem, é introduzir as crianças no mundo da leitura e escrita, tornando-as capazes de atender às demandas da sociedade, habilitando-as a lidar com esses instrumentos da comunicação. No mundo contemporâneo, a comunicação se efetiva de várias formas, porém, o domínio da leitura e da escrita é fundamental para o exercício pleno da cidadania e para o crescimento cognitivo de cada pessoa.

O quotidiano de uma escola é um manancial de desafios. E, às vezes, a luta parece vã. Mas nossas convicções de professor-educador encontram nas "duras" palavras de Fiorin (1998), um ponto de partida realista, e a certeza de que há muito por fazer para melhorar o ensino de língua materna:

A tarefa primordial do professor de português é tornar seu aluno um leitor autônomo e um produtor competente de textos, ou seja, ensiná-lo a ler e a escrever. A escola não vem realizando adequadamente esse trabalho. O ensino de língua materna tem apresentado diferentes descaminhos. Não têm faltado propostas pedagógicas que, quando não apelam para soluções fáceis, perdem-se em conselhos vagos que não fornecem nenhum subsídio para a prática diária do professor e nenhum auxílio efetivo ao aluno.

Entendemos que *ler* e *escrever* são *atos de comunicação verbal* – orais ou escritos – que podem ser

caracterizados por envolverem uma relação cooperativa entre emissor e receptor; por transmitirem intenções e conteúdos; por terem uma forma adequada à sua função, conforme entendimento de Kato (2005).

No que diz respeito à atividade de leitura desenvolvida na escola, encontramos na opinião de Feres (2003) um importante subsídio teórico-ideológico para continuar desenvolvendo nossos humildes trabalhos:

Mas só lê por iniciativa própria quem sabe ler de maneira autônoma, acionando recursos internalizados, compreendendo e interpretando textos. E como a escola pode auxiliar nessa formação? Trabalhando com consciência e eficiência a leitura na sala de aula, mostrando aos alunos as estratégias que podem acionar uma leitura proficiente, a partir de sua posição de sujeito-leitor, que tem uma bagagem experiencial importante e relevante para essa leitura.

Desenvolver atividades que cativem nas crianças vontade de ler, de escrever, de fazer parte do mundo *letrado* é uma tarefa que demanda uma série de conhecimentos pedagógicos e muita preparação do professor para desempenhar o papel de agente motivador e transformador. Por isso, o docente deve ser alguém "de confiança", alguém que oriente, ouça e converse carinhosamente o aprendiz de leitor e escritor. Simões (1998) nos orienta, dizendo que "ler e escrever" são atividades multissensoriais, sinestésicas, e, por isso, de alta complexidade, que devem ser trabalhadas depois de bastante exercitados o "ouvir e o falar".

É com muita alegria que percebemos que atrocidades como obrigar os alunos a lerem um determinado número de páginas para elaboração de resumos e resenhas, determinar a leitura de livros somente para "fazer prova" e outras posturas docentes antiquadas e sem sentido, estão cada vez mais ausentes no dia-a-dia das escolas. Aspectos como prazer e

magia estão, finalmente, sendo respeitados, conforme Pereira (2003) nos acena:

A Leitura sempre foi vista nas escolas como atividade obrigatória e enfadonha. Mesmo os que gostam de ler, às vezes, se desmotivam pela forma como são orientados para o "hábito" da leitura. Não nos alongaremos quanto às teorias, crenças e outras questões específicas. O ato de ler pode e deve ser prazeroso, envolvendo a possibilidade de um crescimento sociocultural harmonioso, além da magia que instaura.

Nossa proposta de trabalho diário com textos orais e escritos, desde as classes de Educação Infantil – onde as crianças têm de quatro a cinco anos – se inspira em Vygotsky (1987), segundo o qual

a aprendizagem de qualquer criança se dá muito antes de sua entrada na escola, porém a aprendizagem escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, já que é através de experiências de aprendizagens compartilhadas que se atua sobre a zona de desenvolvimento proximal, o que significa que o que o aluno realiza hoje com a ajuda do professor ou de um colega mais experiente, realizará amanhã, sozinho.

Outra inspiração – mais recente – advém de Simões (1998), segundo a qual, no âmbito do ensino da língua, é urgente reavivar a noção de que a aprendizagem, em geral, e a aprendizagem lingüística, em especial, requeiram o desenvolvimento de quatro habilidades básicas: ouvir, falar, ler e escrever.

Acreditamos que mesmo nas classes mais desfavorecidas, a escola não constitui a estréia no contato com a palavra, apesar das poucas oportunidades existentes nas comunidades mais carentes. Essa crença é decorrente de nossa reflexão acerca da assertiva de Ferreiro (1993): "escrita é

importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso".

A criança deve ter liberdade para criar seus textos – orais e/ou escritos. Posturas docentes que inibem essa liberdade criativa nos são altamente preocupantes. A fala de Pereira (1999) corrobora nossas convicções pedagógicas ao afirmar que

Cabe ao professor papel destacado em relação ao gosto pela língua portuguesa. Torna-se o responsável direto, ao ensinar, com reflexões que instiguem o aluno, conscientizando o de sua origem, história e futuro quanto à língua materna.

Felizmente está longe o tempo que *escrever* era sinônimo de copiar algumas palavras, ou até mesmo um texto do quadro de giz. Defendemos o pensamento de Cagliari (1989) que afirma:

Para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a Gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral. A dificuldade está simplesmente no fato de as crianças não conhecerem a forma ortográfica das palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto.

A *Multieducação* traduz com perfeição nosso pensamento – e graças a Deus, nossa prática – sobre *escrita*:

Escrever significa produzir um texto próprio, dando voz às emoções, idéias, sentimentos, fazendo da escrita, não uma obrigação escolar, mas um ato de expressão pessoal.

Ouvindo, falando, conversando, convivendo com nossos alunos, percebemos como contar histórias é importante. Começar uma aula contanto (e ouvindo) novidades, dividir medos e preocupações acerca de notícias mostradas na televisão ou ouvidas das conversas dos pais e vizinhos, expor impressões sobre filmes, desenhos animados... Muita coisa

pode virar uma história que pode ser contada em sala. A imaginação de nossas crianças, felizmente, não parece reconhecer limites. As aulas que, desde o seu planejamento, procuram basear-se em princípios narrativos das histórias – do professor, dos alunos e de ambos – parecem destinadas ao sucesso. Qualquer tema pode virar uma boa história. A *Multieducação*, mais uma vez, nos oferece um interessante subsídio:

As histórias são unidades narrativas. Têm uma forma clara com um princípio, meio e fim. A partir do "Era uma vez" cria-se uma expectativa de que algo aconteceu com alguém, num determinado tempo, espaço e lugar. Esse algo que aconteceu envolve um conflito que a história irá desenvolver. Toda história tem seu ritmo que estabelece uma expectativa no início, que se elabora ou complexifica no meio e é satisfeita no final. Qualquer criança, ao ouvir uma história, elimina aquilo que é irrelevante e se concentra na lógica do conflito muito mais do que nos detalhes. Contada uma história para uma criança, ela a reconhecerá, sintetizando-a sem se perder nos pormenores.

É no compartilhamento de idéias, fantasias, sonhos, sentimentos – os mais sortidos – e aprendizagens, do desenvolvimento de atividades baseadas nesse contar histórias através dos textos narrativos que procuramos incrementar nosso quotidiano escolar, que buscamos transformar as aulas em momentos mais agradáveis, mais humanos, mais amorosos. E, conforme Cagliari (1989), ainda em fase de alfabetização, as demonstram capacidade produzir textos criancas para espontâneos. Deixemo-las escrever, criar, contar suas próprias histórias. A Multieducação nos orienta ao afirmar que para ser um bom escritor, torna-se necessário que o convívio com a língua escrita se dê por intermédio de textos ou de situações em que a escrita tenha real significado.

Deixemos que nossas crianças descubram o *prazer* da leitura e da escrita! E mais, deixemos que as crianças, desde a mais tenra idade, produzam seus próprios textos, e que, assim, sejam mais completas e felizes!

II. O QUE É TEXTO? O QUE É TEXTO NARRATIVO?

Existem muitos estudos sobre *texto* no sentido de classificá-los quantos a tipos ou gêneros. Não nos dedicaremos, aqui, a essa questão, pois existe farta literatura sobre o assunto e, não obstante, não é nosso propósito promover essa discussão. Só vamos citar a posição do texto narrativo em relação à tipologia, no entendimento de Marcuschi (2005), para que clara a noção de que existem diferenças marcantes entre textos, e que dependendo do tipo de texto, podemos traçar objetivos específicos – tanto ligados à leitura, quanto à escrita – para nossas atividades na escola:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*.

De todas as definições de *texto* às quais nos debruçamos, a de Pereira (1999) nos emociona e ilustra, lindamente, o que vivenciamos, na prática, o que vem a ser um *texto*:

Um texto é a língua portuguesa concretizada, viva, atual, plena. Traduz o que viemos acumulando em relação a teorias e conceitos, exemplarmente construído, trabalhado, operacionalizado. Não importa se de modo convencional ou não. Tudo são possibilidades idiomáticas.

Uma visão sobre *texto* que não podemos deixar de incluir neste singelo estudo é a de Fávero (2001):

O termo "texto" pode ser tomado em duas acepções: "texto em *sentido amplo*, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema etc.), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação" (Fávero e Koch, 1983, p. 25).

Muito se tem discutido sobre texto no ambiente escolar: que é importante, que os alunos não sabem produzi-lo, que todas as disciplinas o utilizam na construção de seus enunciados na construção de avaliações etc. Mas, infelizmente, percebemos que nem sempre os professores sabem, de fato, o que é um texto. Professores, inclusive, de língua têm visão insipiente sobre a questão textual. Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – diretriz do ensino em nosso país dizem que texto é o produto da atividade oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. E acrescenta que

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado de enunciados.

Já que falamos em *discurso*, faz-se necessário citar a relação entre este e *texto*. Marcuschi (2005) mostra-nos, com eficiência, algumas noções sobre essa questão:

Deve-se ter o cuidado de não confundir *texto* e *discurso* como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas, segundo Robert de Beaugrande (1997).

Como nosso objetivo é antagônico à célebre frase de um famosíssimo apresentador de televisão que dizia "eu estou aqui para confundir e não para explicar", torna-se necessário citar a noção de *gênero textual* que entendemos como sendo a mais adequada. Até para que seja possível nosso leitor realizar suas inferências acerca das definições de *texto*, *discurso*, *gênero* e *texto narrativo* (que é o nosso foco). Marcuschi (2005) é o autor da definição que corroboramos, quando afirma serem os gêneros "formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos".

Pesquisas científicas sobre questões textuais ocorrem em profusão. O que é muito animador para os docentes que se preocupam em dinamizar os conhecimentos lingüísticos junto a seus alunos de forma eficaz, interessante e contextualizada: promovendo a importância do domínio da linguagem na vida quotidiana de qualquer cidadão, sem gramatiquices. A visão de Kaufman (1995) sobre texto é altamente completa e esclarecedora:

O texto, produto da atividade verbal humana, é uma unidade semântica, de caráter social, que se estrutura mediante um conjunto de regras combinatórias de elementos textuais e oracionais, para manifestar a intenção comunicativa do emissor. Tem uma estrutura genérica, uma coesão interna e funciona como uma totalidade. Os componentes lingüísticos do texto vinculam-se entre si através de distintas estratégias de coesão e de coerência.

A prática de trabalhar com produção de textos na escola tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes, segundo os PCN. No que diz respeito à produção de textos orais os PCN orientam que ensinar a produzir textos orais significa, organizar situações que possibilitem sobretudo, desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala; e quanto ao planejamento e confecção de textos escritos, essa diretriz oficial do ensino em nosso país, defende que ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos. Pensar em atividades para ensinar a escrever e, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para promover atividades següenciadas.

Hodiernamente, a produção textual dos alunos é bastante estimulada. O professor dispõe de vasta literatura para procurar orientação, sugestões e "caminhos" a fim de desenvolver atividades de produção de textos. No entanto, a vontade de fazer um trabalho agradável e interessante para os alunos e o desejo de fomentar o gosto pela leitura e produção de textos respeitando as possibilidades e as variedades lingüísticas do alunado é condição imprescindível para o desenvolvimento de qualquer atividade lingüística na escola.

Acreditamos que o estímulo à produção de textos narrativos é uma prática bastante utilizada pelos docentes em função de o texto de natureza narrativa sugerir a possibilidade de incremento da criatividade do aluno. Aceitamos a opinião de

Souza (1995) quando diz: o que caracteriza um texto narrativo é a presença de uma seqüência de ações que se sucedem através do tempo e do espaço. É concisa, abrangente e parece traduzir o que acontece nas salas de aula.

A criança ao narrar se incluí ou não naquilo que está narrando; quando usa os verbos na 1ª pessoa, o faz para criar situações subjetivas; ao usar os verbos na 3ª pessoa, se exclui da história, é somente o narrador; cria quantos personagens quiser além do personagem-narrador. Produzir textos narrativos pode se tornar uma atividade extremamente agradável quando o professor "libera" a criança para pensar, criar, brincar, enfim, divertir-se com as possibilidades que a criação de um texto pode proporcionar: conhecer mundos imaginários, conversar com seres diferentes (fadas, gnomos, heróis imortais, magos, etc.).

III. UMA HISTÓRIA DE AMOR

Nossa paixão incondicional pelos livros sempre nos impulsionou para a elaboração de projetos que envolvam Literatura. Não conseguimos evitar transparecer que essa manifestação artística cujas palavras, imagens e cores são as estrelas, configura para nós um verdadeiro *objeto de desejo* (às vezes, por incrível que possa parecer, *um obscuro objeto de desejo*).

A adoção da obra que faz parte desse relato – *História de Amor* de Regina Coeli Rennó – se deu em função de precisarmos de um livro que pudesse ser trabalhado com alunos de turmas de Educação Infantil à quarta série do primeiro segmento do Ensino Fundamental, que pudesse ser *lido* para as crianças nas salas de aula de cada turma e que atendesse aos nossos objetivos específicos, que eram, na ocasião, estimular a capacidade de leitura de imagens, cenas e

cores e incentivar a produção de textos a partir da leitura desses dados.

A partir do livro escolhido e dos objetivos em mente, partimos para as salas de aula.

OS RESULTADOS...

São "histórias" emocionantes que não discorreremos em detalhes, neste momento, porque pretendemos fazê-lo num trabalho de pesquisa que planejamos desenvolver num futuro próximo.

Mas podemos adiantar que "com um livro na mão e uma idéia na cabeça" pode-se fazer muito por nossas crianças. Elas "embarcam" em cada página que desnudamos, em cada entonação mais entusiasmada, em cada gesto de amor ao contar histórias: a resposta das crianças é imediata.

Palavras, o livro não as tem, elas saíram de nós, humilde professor-aprendiz-de-contador-de-histórias, que não possui quaisquer habilidades artísticas, mas que ama, profundamente o ato de ler. E ama, mais ainda, contar histórias.

Não fomos os únicos a contar a história em questão. Durante a *leitura* do livro, nossas palavras se uniram às palavras dos alunos que escreveram e reescrevam a narrativa.

Depois de contar a história do livro, promovemos atividades de produção de textos narrativos que se "manifestaram" através de poemas, histórias em quadrinhos (com e sem diálogos), redações, dramatizações, esculturas (feitas com massinha de modelar), cartazes, dobraduras (feitas com papel glacê), mosaicos e colagem de bolinhas de papel crepom, entre outras manifestações que "transbordaram" dos nossos "alunos-artistas".

Não lembramos o momento em que tivemos o primeiro contato com o livro *História de Amor*, mas não esqueceremos

jamais as alegrias que essa preciosidade literária nos proporcionou junto aos nossos alunos. Trata-se de uma obra de vinte e três páginas, que conta uma história utilizando, somente, ilustrações. *O livro conta uma história sem utilizar uma única palavra*.

Tomaremos a liberdade de "transcrever" a história que tanto nos inspirou e desenvolver um projeto de leitura e produção de textos em nossa escola: dois lápis – um rosa, outro azul - namoram, beijam-se, vão viver juntos na mesma casa (toda azul e rosa), se amam em lindos dias de chuva (com pingos rosas e azuis), passeiam sob lindos dias de arco-íris bicolores (azul e rosa) e sob uma linda lua (rosa) e se divertem em paisagens cheias de borboletas e flores (todas em azul e rosa), até a chegada de um terceiro lápis... Amarelo! O lápis azul foge com o lápis amarelo, abandonando o lápis rosa que fica desolado, enfurecido, desesperancado... Até que decide jogar-se ao mar num barquinho de papel. Nisso, o lápis azul retorna da aventura amorosa (que parece ter sido mal sucedida), encontra o antigo lar abandonado (todo rabiscado de rosa) e quando procura o "ex-amor" – o lápis rosa – o encontra já distante, quase na linha do horizonte. Última página: um mar azul e rosa...

Obviamente, surgiram muitas outras "histórias". "Transcrevi" a narrativa ao nosso modo para que tivéssemos uma referência escrita sobre o livro que utilizamos no nosso projeto. Foi muito proveitoso e gratificante trabalhar com o livro que é o título desse relato. Mas, acreditamos, que o mais importante foi o prazer que sentimos ao contar, recontar e ouvir histórias sobre o mesmo livro. E foram muitas... Nenhuma inferior à outra. O prazer que esse texto narrativo nos proporcionou jamais será esquecido.

Terminamos a experiência, que esse artigo relata, renovados, envolvidos por um novo e invariavelmente

refrescante "oxigênio". Sentimo-nos encorajados para pesquisar uma questão que nos move a estudar cada vez mais, a qual é apontada por Simões (1998):

Como entendemos que ensinar uma língua é apetrechar o falante dos dados e condições necessários à leitura e à produção de textos (orais e escritos), nossa pesquisa tem sido voltada objetivamente sobre esse âmbito, e tem como baliza a seguinte indagação: "Como tornar agradáveis as aulas de Leitura e Redação em Português?".

Ainda – como somos pretensiosos! – não temos a resposta para a mais-que-desafiadora pergunta da Professora Darcilia Simões, mas vislumbramos um caminho para tentar colaborar na aprendizagem de leitura e escrita das nossas crianças: continuaremos contando histórias!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental *Parâmetros Curriculares*Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:
 Língua Portuguesa. Brasília, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2001.
- FERES, Beatriz dos Santos. "Leitura na sala de aula: eis a questão". *In*: HENRIQUES, Cláudio Cezar (org.) *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e lingüística.* Rio de Janeiro: Europa, 2003.
- FERREIRO, Emilia. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.
- FIORIN, José Luiz. "Teorias do Texto e Ensino: A Coerência". *In*: VALENTE, André Crim (org.). *Língua, Lingüística e*

- Literatura: uma integração para o ensino. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". *In:* DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. "Língua portuguesa: da sua celebração em forma de textos". *In:* VALENTE, André (org.). *Aulas de Português: Perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. "Abordagem funcional e estética do texto no ensino da Língua Portuguesa: os aspectos lingüístico-expressivos e suas manifestações". *In*: HENRIQUES, Cláudio Cezar (org.) *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e lingüística*. Rio de Janeiro: Europa, 2003.
- RENNÓ, Regina Coeli. *História de Amor*. 10 ed. Belo Horizonte: Lê, 1992.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *A Multieducação na sala da aula: Leitura e Escrita.* Rio de Janeiro, 2005.
- _____. *Multieducação Temas em Debate: Leitura e Escrita*. Rio de Janeiro, 2005.
- SOUZA, Luiz Marques de e CARVALHO, Sérgio Waldeck de. *Compreensão e produção de textos.* Petrópolis: Vozes, 1995.
- SIMÕES, Darcilia. "Aulas de Português numa Dimensão Multimídia". *In*: VALENTE, André Crim (org.). *Língua*,

Lingüística e Literatura: uma integração para o ensino. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ESTUDOS DE TEXTOS: IMPLICAÇÕES E RENOVAÇÕES NAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu³¹
UERJ
teresatedesco@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as propostas de leitura e de produção textual em alguns livros didáticos dirigidos ao ensino fundamental. Toma como base teórica a construção do leitor ideal e do leitor real, segundo as propostas de Fillmore e Kay. A análise a que nos propomos revela que a metodologia presente no material didático para o ensino da leitura e da escrita é insuficiente para a construção de um leitor proficiente porque prioriza, apenas, o ensino prescritivo, não permitindo que o sujeito atinja os níveis de inferências mais complexos que promoveriam o Leitor Ideal.

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura – Leitor real – Leitor ideal – Inferências- Competência

ABSTRACT

This paper aims to discuss different readings questions and writing which has been offered in didactic books used in the basic school in language classes. Considering Fillmore and Kay's theory about the ideal reader and the real reader, the analyses show that the questions and the exercises used in the school are not sufficient to construct a proficient reader because there to many questions with a prescriptive view of the language. This way of teaching isn't enough to develop the reading competence in a large conception.

KEY WORDS:

Reading - Real reader - Ideal reader - Inferences - competence

³¹ Professora Adjunta de língua portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Lingüística. Professora permanente do Curso de Especialização. Professora Coordenadora da Especialização no ano de 2006.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas discussões teóricas e resultados obtidos a partir de pesquisa por mim realizada na UERJ, sobre a produção de textos de alunos do ensino fundamental, procurando-se determinar quais as causas das dificuldades dos alunos na produção de textos, considerando-se o binômio leitura-escrita. Discute-se de que forma as questões de interpretação contribuem para a formação do leitor ideal, levando os alunos a atingir estágios mais abstratos de leitura, verificando de que maneira tais questões interpretativas contribuem para o desenvolvimento de inferências textuais e de que forma a escola pode formar este leitor ideal.

Para tanto, foram analisados 40 livros didáticos utilizados em aulas de Língua Portuguesa no 1º segmento do Ensino Fundamental, investigando-se como está articulada a questão da produção oral, de um lado e a produção textual, no que concerne à seleção de textos e como estão sendo articulados fatores tais como: conhecimento de mundo, inferências e informatividade com o processo de leitura e escrita.

Este trabalho está baseado em duas linhas teóricas, a saber: a pesquisa realizada por FILLMORE & KAY (1983) a respeito da caracterização de um leitor ideal e leitores reais e os pressupostos teóricos da Lingüística Textual KOCH (1990), no que concerne a fatores de coerência textual.

II – FALANDO UM POUCO DE TEORIA – O *IDEAL* NO LEITOR DE TEXTOS

Charles FILLMORE (1983) apresenta diferenças entre leitores ideais e leitores reais, analisando como jovens leitores constroem o entendimento de leitura de textos e como estes

podem contribuir para que sejam encontradas as melhores respostas para questões interpretativas.

O autor postula que existem conhecimentos prévios de que o leitor necessita, bem como habilidades integradoras, que são utilizadas para que aquele possa ser bem sucedido na tarefa de leitura (interpretação). Assim, o leitor ideal é um tipo hipotético que interpreta as conexões frasais, cria as expectativas, a partir das pistas que o texto lhe oferece, e desenvolve as inferências que são necessárias.

Paul KAY (1983) descreve propriedades que caracterizam o leitor ideal, comparando o leitor real com um hipotético leitor ideal. Este conhece o que o texto pressupõe e é capaz de apreender o que está convencionado nele. Uma característica muito importante do leitor ideal, ao ler um texto, é a construção de uma representação na mente do leitor do conteúdo do texto como um todo, que pode mudar e ser ampliado com o progresso do leitor no mundo do texto ao longo de sua leitura. Trata-se de algumas imagens coerentes e/ou entendimento de um estado de coisas que existem no grupo de mundos possíveis compatíveis com a linguagem, ou até mesmo, com a mensagem do texto.

Neste sentido, o leitor, à medida que lê um texto, não só atualiza e suplementa a representação do mundo textual que está sendo descrito, mas também, com o objetivo de construir esta representação, formula hipóteses, faz questionamentos e observa evidências em geral.

O leitor ideal, como primeira caracterização, é capaz de fazer muitas leituras inferências. Entretanto, este mesmo leitor ideal deve considerar muito mais em suas representações mentais – aquilo que aflora da leitura, que vem das próprias linhas distinguindo, desta forma, os diferentes níveis de representação, resgatando uma diversidade de níveis de leituras. Portanto, o leitor que não pode ou não lê entre as

linhas não é um bom leitor. Da mesma forma, o leitor que não é capaz de distinguir o inferível do dito também não é um bom leitor.

Dois pontos parecem-nos importantes: a caracterização do leitor ideal se faz de tipo de texto para tipo de texto: incluise o registro de linguagem, entre outros fatores, dados os aspectos dinâmicos das estruturas textuais. Por exemplo, um texto técnico pode apresentar uma palavra sem explicações específicas para um tipo de leitor (leigo) e ser bem entendida por aquele leitor que tem o conhecimento técnico. Cabe ao professor discutir a natureza da idealização do leitor e nesta função decidir quais características são importantes para definir este ideal de leitor e que estratégias podem ser utilizadas para diminuir este *gap* entre o ideal e o real.

Assim, ao se postularem as idéias do aspecto dinâmico da experiência de leitura/escrita, pressupõem-se construção e revisão de uma representação mental do mundo textual, imagens coerentes com entendimentos de estado de coisas que existem nos(s) mundo(s) possível(eis) de leitura, compatíveis com a linguagem do texto. Assim, *esquemas, frames, scripts*, ou seja, os modelos cognitivos apresentados por Van DIJK representam o conhecimento de estruturas com as quais temos experiências, também fornecidos pelos itens lexicais que auxiliam o leitor a ativar os esquemas, inclusive textuais.

Há então, três domínios de especulação do leitor ideal, que podem ser relacionados aos fatores de coerência postulados por KOCH & TRAVAGLIA (1995):

DOMÍNIO	DEFINIÇÃO		FATORES
			Conhecimento de
Domínio do	Propriedades	e	mundo
conteúdo	eventos do	mundo	Conhecimento
	textual		partilhado
			Inferências

		Situacionalidade
	Estruturas gramaticais	Conhecimento
Domínio do texto	(morfo-sintático-	lingüístico
	semântico)	Inferências
		Informatividade
		Fatores pragmáticos
Gênero	Superestrutura textual	Intertextualidade
		Focalização

Já que estes fatores de coerência são ativados, de certa forma, por estes modelos cognitivos existentes na mente, podese fazer a relação com as representações mentais.

Defende-se a idéia de que para estimular no aluno as habilidades do leitor ideal, o professor deverá promover tarefas que auxiliem, resgatem estes conhecimentos, estes fatores, contribuindo para a formação do leitor ideal.

Ainda para Fillmore & Kay (1983), dentro desta representação mental, aliada ao mundo textual, podem ser estabelecidos quatro níveis de leitura.

NÍVEL	DESCRIÇÃO
E_0	Há somente aquele estado de coisas que está assegurado no mundo textual, estabelecido, muitas vezes, por leitura de frases isoladas, sem relação com o todo.
\mathbf{E}_1	O leitor lida com relações coesivas, marcadas por ligações gramaticalmente mais sofisticadas. Surge a necessidade de interpretações.
E ₂	Relaciona-se aos conhecimentos mais específicos do leitor, seus objetivos, requerendo maiores correlações entre os elementos do texto.
E ₃	O leitor faz amplas relações para a partir delas, fazer relações inferenciais, extrapolando o mundo textual

Os quatro níveis descritos podem compor os domínios caracterizadores de um leitor ideal. Quanto mais relações o aluno-leitor puder construir, a partir do conhecimento de mundo e o partilhado, bem como todos os outros fatores de coerência que, de alguma forma, afetam o sentido que os usuários constróem no e a partir do texto, mais facilmente, este aluno-leitor se aproximará de um produtor ideal de sentidos de um texto, fazendo relações diversificadas, inferências, etc. Neste sentido, a coerência com todos os seus fatores pode ser vista como um princípio de interpretabilidade do texto, existente num processo de cooperação entre produtor e leitor.

Apesar de os autores citados considerarem, quatro níveis de leitura. Atualmente, seguindo-se os padrões de qualidade internacionais, pode-se acrescentar um outro nível de leitura, qual seja, o leitor já deve ser capaz de combinar fragmentos de informações profundamente inseridas, que podem estar fora do corpo principal do texto. Deve estar apto a avaliar criticamente ou formular hipóteses, recorrendo a conhecimentos mais especializados. Portanto, neste nível se requer como competência uma autonomia leitora, em que o leitor busca estratégias inéditas que possibilitem sua constante atualização e aperfeiçoamento em sua proficiência leitora.

III - O REAL NA LEITURA DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os itens produção oral, produção textual (relação de textos) e proposta de produção escrita compõem a ficha utilizada para análise dos livros didáticos.

Produção Oral

As propostas de produção oral possibilitam o aluno a

1) desenvolver um discurso mais planejado.

- 2) estimular a fala sem compromisso, para desenvolver um discurso mais elaborado.
 - 3) não há proposta de estímulo à oralidade.

B) Produção textual

 b_1 Quanto à seleção de textos que compõem as unidades do livro didático, percebe-se que houve preocupação em

- 1) priorizar a função social da escrita;
- 2) proporcionar contato com diferentes suportes textuais;
- 3) garantir um instrumento para o ensino de letras, sílabas, gramática.

 b_2 Quanto à coesão textual, em sua maioria, os textos apresentam

1) coesão superficial, linear

coesão mais elaborada (sofisticação gradativa dos elementos utilizados)

B₃ Quanto à coerência na abordagem de textos

As questões propostas para as atividades de compreensão e interpretação dos textos utilizados auxiliam o aluno a partir dos seguintes fatores:

- 1) Inferências
- 1.1) substanciais

- 1.2) possíveis
- 1.3) contextuais
- 1.4) retroativas

Grau de informatividade

- 2.1) Grau 1 (informação mais esperada)
- 2.2) Grau 2 (informação esperada mais informação imprevisível)
 - 2.3) Grau 3 (informação imprevisível)
 - 3) A escrita
- a. As propostas de produção escrita apresentam como objetivo (explícita ou implicitamente):

Contextualizar a produção do aluno com o texto apresentado no livro.

Possibilitar o uso de diferentes suportes textuais e seus respectivos mecanismos de coesão e fatores de coerência.

Dar oportunidade de utilização da gramática trabalhada.

Utilizar a língua escrita, apenas, como tarefa escolar.

A análise das fichas de avaliação dos livros didáticos aponta resultados que merecem especial atenção, porque demonstram um afastamento bastante grande do que se espera da formação de um leitor ideal. Se o livro didático é, pelo menos, um dos materiais pedagógicos utilizados em sala de aula e, para muitos alunos o único acesso à leitura, caberia a

utilização de tipos de exercícios que diminuíssem este distanciamento existente entre o leitor real e o leitor ideal.

IV- OS RESULTADOS

Produção oral

62,5% - estimulam a produção oral de forma espontânea.

27,5% - não estimulam atividade de produção oral.

5,2% - estimulam a produção oral com ênfase no discurso mais planejado.

No que tange à produção oral, 62,5% dos livros estimulam em sua proposta a fala, sem preocupação, no entanto, com um discurso mais elaborado. Sabe-se que, do ponto de vista lingüístico, este é o discurso que mais se aproxima da escrita. Portanto, deve ser função da escola levar o aluno a conhecer outros registros de língua, considerando-se sobretudo, a realidade da evasão escolar antes do início do 2º segmento do Ensino Fundamental, quando dificilmente o aluno terá oportunidade de conhecer outros registros.

Face à relação existente nesta sociedade entre estratégia de ensino e livro didático, pergunta-se: o professor terá como objetivo esta ampliação de registros, mesmo não sendo a atividade especificamente contemplada no livro didático?

Em nossa análise, julga-se haver um alto índice de livros didáticos que simplesmente não estimulam as atividades de produção oral, ainda que componham um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Apenas 5,2% dos livros analisados desenvolvem atividades de produção oral, preocupando-se em estimular o

uso de discurso mais planejado, por exemplo, com atividades contextualizadas.

Produção textual

25% - proporcionar contato dos alunos com diferentes suportes textuais.

75% - oferecem textos como instrumento para garantir o ensino de letras, sílabas, a gramática de um modo geral.

Quanto à seleção de textos, lamentavelmente nenhum dos livros demonstrou ter por objetivo priorizar a função precípua da escrita, qual seja, a escrita sendo utilizada com intenção comunicativa.

dos livros didáticos analisados 25% Apenas proporcionam contato dos alunos com diferentes suportes textuais; 75% oferecem o texto para o aluno como um instrumento que garante o ensino de letras, sílabas, gramática de um modo geral. Por conseguinte, os dados nos apontam a utilização do texto somente como pretexto para o ensino de gramática, desconsiderando o terceiro domínio de especulação de um leitor ideal postulado por FILLMORE & KAY (1983), a saber, os gêneros textuais. É interessante observar que os livros analisados apresentam como tipo de texto somente narrativas, geralmente, fragmentos de aventuras, cartas ou bilhetes, em geral, como textos suplementares. Seguindo as relações feitas anteriormente com os fatores de coerência, é praticamente nula a intertextualidade, bem como as diferentes focalizações textuais.

Os livros analisados apresentam grande preocupação com o ensino prescritivo da gramática. No entanto, ao verificar se nos textos existe um desenvolvimento gradativo na apresentação de elementos coesivos, na mesma série e entre séries, os dados apontaram em 100% dos casos para a presença de textos com recursos coesivos mais lineares, ou seja,

presença de orações mais simples, coordenadas e, portanto, uma seleção de textos com estruturas lingüísticas, mais simples, predominando as orações figuras.

Em se tratando de coerência e abordagem de textos, o primeiro fator analisado é a inferência e seus diferentes tipos. Questiona-se de que forma as questões propostas para os textos utilizados auxiliam o aluno a estabelecer níveis de inferências diferenciados. Em 52,5% são inferências possíveis, ou seja, dependentes das relações textuais; 30% são substanciais e, apenas 17,5% contextuais. Acrescente-se que não existem exercícios que propiciem inferências retroativas, ou seja, inferências em que são utilizados conhecimentos de outras unidades – textos, lições, que tenham sido lidos anteriormente.

Quanto ao grau de informatividade existente nas questões de interpretação, 90% dos livros apresentam grau I, informações mais esperadas e 10% apresentam grau 2, cotejando as informações mais esperadas com informações imprevisíveis. É interessante observar que não foram encontradas questões cujas respostas requeiram do leitor informação denominada imprevisível, isto é, questões que solicitam do aluno o estabelecimento de relações outras com os conhecimentos adquiridos.

Produção escrita

57,5% —	Os alunos têm oportunidade de utilização da gramática específica da série.
27,5% —	Contextualizam a produção do aluno com o texto apresentado na unidade em estudo.
	Proposta de produção escrita como tarefa escolar.
15% —	

Quanto às seções de Produção Escrita, os dados analisados demonstram que as de redação, apenas, dão a

oportunidade ao aluno de utilização da gramática, sendo encaminhadas para este objetivo.

Observa-se, porém, certo avanço no que tange à produção de texto, já que 27,5% procuram contextualizar a produção do aluno com o texto apresentado na unidade em estudo, ainda que não aprofundem o uso dos suportes e gêneros textuais.

Somente 15% dos livros utilizam a proposta de produção escrita, apenas, como tarefa escolar.

Falta, portanto, um trabalho pedagógico em Língua Portuguesa que considere de forma prática o que a Lingüística textual já vem apontando nas diferentes pesquisas divulgadas.

De forma geral, a análise do *corpora* desta pesquisa nos permite apontar que dificilmente notamos a preocupação em proporcionar ao aluno o uso de diferentes suportes textuais, diversificando, por exemplo, mecanismos de coesão, oferecendo uma diversidade textual. Tal fato parece coincidir com a falta de importância dada à seleção de diferentes tipos de textos.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas críticas têm sido feitas aos livros didáticos no que concerne a erros conceituais, por exemplo. Este trabalho objetiva discutir, a partir da análise dos dados, as opções metodológicas adotadas no curriculum do Ensino Fundamental. Como se falar em cidadania, formação de leitor, quando as estratégias adotadas não levam em consideração tais argumentações aqui postulados? Como exigir a permanência do aluno na escola, quando são oferecidos ano após ano, exercícios com as mesmas características, com os mesmos objetivos e os mesmos livros, em caso de o aluno, por exemplo, ser reprovado na série em curso? Como fazer o aluno aprender

a gostar de ler, escrever, ser sujeito de seus próprios textos, se não são levados em consideração seus conhecimentos prévios, suas vivências?

Os dados analisados nesta pesquisa apontam para textos predominantemente narrativos que não têm a preocupação de ampliar o leque de opções textuais, apresentando alternativas de textos narrativos como fábulas, conto de fadas, crônicas, contos, etc. Raramente, os exercícios propostos levam o aluno a níveis de inferências mais altos, o que caracterizaria o perfil do leitor ideal. Se o aluno não tem contato com textos diversificados para o seu repertório de leitura, poucas serão as oportunidades para a produção de textos escritos. Cabe à escola, aos professores propiciarem aos alunos estratégias em que sejam consideradas leitura e escrita como um continuum, um processo único que envolve conhecimentos e interações, dando a chance de o aluno compreender de fato por que se aprende a ler e a escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FILLMORE. Charles J. Ideal Readers and Real Readers. In: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1981. Edited by Deborah Tannen. Washington D.C.: Georgetown University Press. 248-270. 1983.
- KAY, Paul. *Three Properties of the Ideal Reader*. Berkeley Cognitive Science Program. Institute of Human Leading. University of California, Berkley, California, 1983.
- KOCH, Ingedore & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo. Cortez. 1990.
- _____. A coerência textual. São Paulo. Cortez. 1990.
- TEDESCO, Maria Teresa V. Abreu & Andrade, Gisele Gama *et alii. Letramento Leitura e escrita para o Ensino Médio.* Abaquar Consultores e Editores Associados. Editora Abaquar, 2007.