Ano IV, Número 4 – 1º Semestre 2007

Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras

Coletânea de trabalhos apresentados no
XVII Fórum Acadêmico de Letras-FALE

PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

ANPGL - Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Reitora: Profª Drª Suely Vilela
Vice-Reitor: Prof. Dr. Franco Maria Lajolo
Pró-Reitora de Graduação: Profª Drª Selma Garrido Pimenta
Pró-Reitor de Cultura e Extensão Universitária: Prof. Dr. Sedi Hirano

Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras – ANPGL

DIRETORIA - 2005-2007
Presidente - Valdir Heitor Barzotto
Vice-Presidente - Marilza de Oliveira
Primeira Tesoureira - Marinalva Vieira Barbosa
Segunda Tesoureira - Suzi Oliveira de Lima
Primeiro Secretário - Dennes Albert Alcântara Rebouças
Segundo Secretário - Enio Sugiyama Júnior

CONSELHO EDITORIAL
Claudia Rosa Riolfi (FEUSP)
Émerson Di Pietro (FEUSP)
Marisa Grigoletto (FFLCH/USP)
José Genésio Fernandes (UFMS)
Maria das Graças Rodrigues (UFRN / Currais Novos)
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago (UFG/Jataí)
Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU)
Maralice Neves (UFMG)
Maria José Rodrigues Faria Coracini (UNICAMP)

ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO DE TEXTOS
Bruno César dos Santos
Cláudia Alaminos
Daniela Eufrásio
Emari Andrade de Jesus
Mical de Melo Marcelino Magalhães
Thomás Massao Fairchild

Projeto Gráfico e Diagramação
SPEL Gráfica e Editora Ltda. - 5034-1701
Paulo Alves da Silva

Coletânea de Trabalhos apresentados no

XVII Fórum Acadêmico de Letras - FALE

realizado na Universidade de São Paulo, nos dias 15, 16 e 17 de junho de 2006

CADERNOS DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

XVII Fórum Acadêmico de Letras

ANPGL – Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras
Ano IV, Número 4 - 1º Semestre 2007

Copyright c **2007 by autores**

Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras,
Ano IV, Número 4 - 1º Semestre 2007

ISSN 1807-507X

Sumário

TRABALHOS APRESENTADOS NO XVII FALE 2006

Apresentação 07

1. A pesquisa na graduação em Letras: nascendo para o novo e fazendo o novo (re)nascer
   Mical de Melo Marcelino Magalhães 09

2. Pesquisa em Leitura e Produção de Textos
   Daniela Aparecida Eufrásio 12

3. Análise semântico-pragmática de um episódio da televisiva "Casseta & Planeta"
   Manoela Ramalho Dias 20

4. A Imagem do Leitor-Modelo do Texto Jornalístico: O caso da Folha de São Paulo e do Agora São Paulo
   Edvan Pereira de Brito 28

5. Por uma leitura do professor: algumas considerações estilísticas sobre o ensino de língua materna
   Flavia Braga Krauss de Vilhena 36

6. A função transcendente da Filologia em um manuscrito do século XIX: um pouco da história de um bairro paulistano
   Taís Freitas de Souza 54

7. Respeito: uma proposta de análise.(a acepção da palavra respeito nas redações da fuvest 2002)
   Pierre Augusto Rafael 60

8. A verdade brasileira implícita na poesia de Francisco Alvim
   Patrícia Trindade Nakagome 68

9. Análise semântico-histórica do sufixo –ada
   Mônica Yuriko Takahashi 77

10. Coesão Referencial materializada pela repetição lexical em relatórios finais de iniciação científica (IC) da UFRN
    Elis Betânia Guedes da Costa 87

11. Estudo das expressões idiomáticas relacionadas ao termol [ki]
    Lívia Marie Amano 97

12. A narratividade como princípio de funcionamento da linguagem e marca de papéis sociais
André Henriques Fernandes Oliveira 105

13. Estudo dos prefixos não-móveis da Língua Alemã e suas equivalências semânticas na Língua Portuguesa
Maria Paula Roncaglia 112

14. Alguns eventos no ensino de graduação: um olhar etnográfico
Lucineide Socorro Dantas da Silva 120

15. Poesia na primeira fase do ensino fundamental: um caminho para a autonomia
Meirilayne Ribeiro de Oliveira 128

16. Os gêneros trabalhados em turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental
Bárbara Battistelli Rauber
Susana dos Santos Nogueira 139

APRESENTAÇÃO

Do ser sujeito da experiência com o novo

A presente coletânea é composta por trabalhos selecionados entre os que foram apresentados no XVII Fórum Acadêmico de Letras-FALE, realizado na Universidade de São Paulo, nos dias 15, 16 e 17 de junho de 2006. O Fórum contou com o apoio da CAPES e a publicação dos artigos conta também com o apoio da PRCEU – Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP.

A quantidade e a qualidade dos artigos escritos por alunos de graduação em Letras permitiram organizar dois volumes (3 e 4) dos *Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras*. Assim, o número 4, que ainda cumpre a função de Anais do evento, pode ser visto, em termos de firmação da publicação, como o resultado de uma persistência profícua que começa a tornar-se frutífera. É a primeira vez na história do seminário que chegamos a um número de participação com qualidade suficiente para sustentar duas publicações. No coletivo de autores, estão alunos de universidades de diferentes regiões do Brasil, o que, a meu ver, atesta a dimensão e relevância que o FALE alcançou como evento voltado para o incentivo e divulgação das produções dos alunos de graduação em Letras. Além disso, a presente publicação enfoca o relato de outra experiência, desde sempre pressuposta na concepção do fórum, que é a de organizar e fazer um evento acadêmico acontecer.

A ocupação de tais espaços (em seminários e publicações) não é comum para quem ainda está ensaiando os primeiros passos de entrada na vida acadêmica. Pelo Brasil afora começam a nascer iniciativas, por exemplo, que põem o aluno de graduação no lugar de participante ativo das atividades de pesquisas, mas, de modo geral, costuma-se pensar esse sujeito como aprendiz; logo, executor de tarefas periféricas no âmbito do desenvolvimento das pesquisas e/ou organização dos eventos acadêmicos. Um exemplo que atesta tal realidade é a carta do CNPQ, de 24/06/04, chamando a atenção para o lugar do aluno de graduação nos projetos que envolvem Iniciação Científica[1]. O iniciante não deve ser tratado como mão-de-obra executora de atividades que visem facilitar a vida dos demais pesquisadores. Como pano de fundo desta polêmica, na realidade, está a velha concepção de que a observação e repetição dos atos praticados pelos mais experientes é um recurso válido para chegar a aprendizagem de uma determinada atividade.

A pesquisa transformada em lugar de aprendizagem pela repetição de atos do outro (o professor) aprisiona a alteridade (o aluno) no interior de "identidades experientes" que definem suas carências e, conseqüentemente, quais palavras deve dizer. A experiência daí resultante ganha materialidade numa relação em que o sujeito que aprende é instado a ocupar o lugar de consumidor/reprodutor da palavra do outro e a experiência significativa com a pesquisa se reduz à capacidade de informar-se sobre o que já foi produzido sobre o seu tema de pesquisa. Com os termos de

[1] http://www.anpgl.com.br/
[2] LARROSA, J. *"A libertação da liberdade". In: V. Portocarrero & G.C. Branco. Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

Larrosa[2] (2000, p. 330), o aprendizado da pesquisa não proporciona um tipo de experiência que "permita converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante", pois a experiência/palavra do outro, posta como álibi para o aprendiz, estabiliza o necessário confronto com as palavras alheias para se chegar às palavras próprias.

Diante disso, os textos que o leitor tem nas mãos, múltiplos em abordagens teóricas e temas, apresentam um ponto em comum que permitem que dialoguem entre si: atestam a possibilidade de realização da experiência singular de abertura/aventura do sujeito à/com a linguagem. Neste número, o texto de Magalhães é um belo relato do percurso dessa abertura (e da experiência resultante dela) ou da entrada do pesquisador iniciante num universo cujas exigências refutam a aprendizagem de orelhada e põem como incontornável objetivo a constituição de um sujeito que, ao se confrontar com limites, sustos, novidades (metaforizados pelo autora como um nascimento), vê-se impelido a afirmar sua alteridade, a não se acomodar nos projetos que possamos ter para ele, a colocar em questão o modo como definimos o que pode ser o seu desejo de aprendiz e, principalmente, o que necessita para ser sujeito de sua palavra. Por sua vez, quem ensina, ainda considerando as palavras da autora, porque ocupa o lugar de responsável por um nascimento, abre-se ao risco de, diante do outro que nasce, ser interpelado e questionado seja pelo olhar novo seja pela incômoda presença que se materializa em sustos, inseguranças, deslumbres, questionamentos e, no limite, pela capacidade de se pôr como responsável por um ensino/aprendizagem que proporcione ao outro a ousadia/liberdade de acreditar que pode sustentar a sua própria palavra.

Em suma, esse tem sido o principal objetivo do FALE e, como conseqüente desdobramento de sua proposta, também dos *Cadernos de pesquisa na Graduação em Letras*: por a pesquisa como lugar em que os sujeitos (professores e alunos) possam criar novas experiência com a linguagem. O leitor poderia pensar então que a experiência com o novo de que falo se resume ao fato de poder anunciar que alunos de graduação que aqui apresentam seus artigos podem ser vistos como pesquisadores capazes de produzir conhecimentos. Porém, isso não é suficiente para definir a proposta subjacente aos esforços mobilizados para que o FALE e esta publicação se firmem como espaço de discussão e divulgação dos resultados de pesquisas desenvolvidas sobre e na graduação em Letras. A experiência com o novo a que faço referência reside na possibilidade da pesquisa ser um lugar de entremeio, pois entendemos que sua relevância não decorre da afirmação de nossa posição, nem da nossa capacidade de oposição, nem da nossa força de imposição, nem da nossa sagacidade para a proposição, mas da nossa coragem de exposição e de assumir tudo o que isso nos retorna em termos de vulnerabilidade, risco, sustos e prazer. Prazer que pode ser materializado na ousadia de poder enunciar/anunciar o próprio nascimento. Ato que, a meu ver, somente pode ser experienciado (tanto para quem enuncia como para quem é o responsável pela criação das condições para que essa enunciação se realize) se nos abrirmos à experimentação, à novidade e, sobretudo, à generosidade (Larrosa 2004[3]).

Marinalva Vieira Barbosa

[3] LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS: NASCENDO PARA O NOVO E FAZENDO O NOVO (RE)NASCER

Mical de Melo Marcelino **MAGALHÃES**[1] (USP)

- ***Resumo:*** *Este ensaio visa relatar a experiência em participar da organização do XVII FALE, que ocorreu entre os dias 15 e 17 junho, na Universidade de São Paulo. Dessa vivência, procuro pinçar alguns elementos que favoreceram a mudança de sua posição subjetiva em relação ao tema da pesquisa na graduação e tecer algumas reflexões acerca do mesmo. Filiando-se à idéia de que a pesquisa em graduação deve prezar pela implicação do sujeito que a realiza, ressalto ser esse o caminho para a produção do novo e do singular na esfera acadêmica.*

- ***Palavras-chave:*** *relato de experiência, pesquisa, graduação, novo, singular.*

Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras ...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo.[2]

Sendo ainda um bebê recém-nascido em termos de FALE (Fórum Acadêmico de Letras), visto que, diferentemente da maioria dos colegas (graduandos e pós-graduandos) que integrara a comissão organizadora do evento, este foi o meu primeiro FALE, evoco, em epígrafe, Alberto Caeiro para ajudar-me na difícil tarefa de descrever esaa experiência.

Saí da proteção do útero materno ao conhecer os Profs. Drs. Valdir Barzotto e Claudia Riolfi – responsáveis pelo meu parto e nascimento para um mundo cheio de novidades: o da militância pela inserção da pesquisa na graduação em Letras.

Até então, do meu esconderijo uterino, eu não "via" nada. Através das paredes desse útero, recebia impressões de um mundo exterior. Sons, sensações térmicas que, nem de longe, correspondiam à realidade que me aguardava.

Oriunda da Universidade de São Paulo, onde cursei a graduação em Letras, com habilitações em Lingüística e Português, a palavra "pesquisa" começou a fazer parte da minha realidade muito cedo, desde a minha condição de feto, como caloura na dita Universidade. O clima é o de formação de pesquisadores e, além disso, fui aluna de Iniciação Científica, com bolsa da FAPESP. No entanto, apesar de tudo isso, não posso dizer

[1] Contato: micalsv@yahoo.com.br

[2] FERNANDO PESSOA. "O guardador de rebanhos" *In: Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Edições Ática, 1984.

que mantenho a mesma concepção acerca desse tema e boa parte dessa "reelaboração", devo ao meu envolvimento no grupo de trabalhos dos meus "parteiros" e na organização do XVII FALE, sediado na USP, onde ainda permaneço, hoje, como mestranda em Linguagem e Educação.

É sobre esse pasmo que tive ao nascer para uma nova concepção de pesquisa (e que quero manter, já que militar pela pesquisa na graduação em Letras não se resume a um evento anual), sobre o papel da participação no FALE no estabelecimento do mesmo e sobre algumas reflexões que pude elaborar a partir do trabalho na organização deste evento que quero tratar neste ensaio.

• Momentos "pré-evento": Lições I

As lições para o bebê recém-nascido começam muito antes da realização do evento em si. Uma vez nascida, o primeiro pasmo é com a quantidade de "frentes de trabalho" que se apresentam a quem quer organizar um evento do porte do FALE, naquela que ostenta o título de "maior universidade da América Latina": além dos assuntos acadêmicos (recebimento e revisão de resumos de trabalhos, organização destes em mesas temáticas, contato com palestrantes, organização das oficinas, entre outros), há que se tratar de assuntos burocráticos (ofícios para uso de salas, para liberação de alojamentos destinados aos participantes de outras cidades/estados do país, etc.), de logística (número de inscritos com alojamento, contratação de restaurante para fornecimento de refeições, número de certificados a expedir etc.), entre outros, cuja tarefa de nomeação me parece complicada.

Nesse sentido, a participação na organização do evento, o pré-evento, já tem, por si só, um caráter formativo. Seria interessantíssimo se todos os que freqüentam congressos ou que se pretendem docentes universitários tivessem a oportunidade de participar da organização de um evento como o FALE e lidar com a diversidade de tarefas a cumprir: desde o contato com os palestrantes até o carregamento de caixas de garrafas de água de um espaço para outro. A quantidade de detalhes a tratar tende *ad infinitum*.

Os entraves burocráticos, os procedimentos institucionais, os dilemas que se colocam com necessidade de tomada de decisões rápidas são como o ar entrando pela primeira vez nos pulmões deste recém-nascido e que o convoca a, daqui em diante, respirar por si só, num primeiro chamado àquilo que posso chamar de tomada de posição subjetiva.

• O evento propriamente dito: Lições II

Passado esse longuíssimo momento de preparação (essa foi outra surpresa: aprender o tempo demandado para a organização de um evento como o FALE), finalmente chega o dia da abertura do XVII FALE - FALE DE CONCRETO.

Bem vindo, bebê, a diversidade efervescente do mundo que o recebe!

Que experiência surreal receber os inscritos oriundos de 13 estados de nosso país e perceber que apesar da diversidade de experiências culturais, da diversidade dos sotaques, há um propósito em comum, traduzido pelo mote que retumba: "a inserção da pesquisa na graduação em Letras"!

Embora bastante envolvida com as questões organizacionais do evento, assim como os meus colegas, tive a oportunidade de, nos três dias em que nos congregamos em torno desse nobre propósito, a partir de breves conversas com os graduandos participantes, dos fragmentos de oficinas que pude assistir, dos trabalhos apresentados em comunicações que pude prestigiar, recolher elementos para construir uma nova visão acerca do mundo que a mim se apresentava: nada estático, nada homogêneo, em eterna novidade.

• Reflexões a partir das lições

E a pesquisa nisso tudo? Onde ela se relaciona com os elementos deste relato? Qual é o papel dela neste pasmar, que o poeta classifica como essencial?

Diante desse novo cenário, bem diferente do útero da mãe em que não precisamos fazer nada para "sermos", o bebê, agora já dando seus primeiros passos depois do início de sua aprendizagem, tão eterna quanto à novidade do mundo, percebe que não basta "ser", mas que é preciso "acontecer".

Explico-me: para além da condição de ser humano, está a condição de ser sujeito que convoca o indivíduo a afastar-se dos movimentos de reprodução do que já é dito e posto para assumir uma posição de criação, de novidade, de um lugar enunciativo que lhe seja próprio, singular.

É nesse sentido que a pesquisa na graduação em Letras é essencial, não apenas visando à preparação daqueles que possam empreender uma carreira acadêmica posteriormente, mas também e, sobretudo, no seu papel constitutivo de alunos "sujeitos de seu próprio dizer", produtores do "novo".

É esta condição de sujeito que nos permite olhar o mundo (e o mundo aqui, no âmbito da pesquisa, pode ser entendido como os dados sobre os quais nos debruçamos, a filiação teórica que abraçamos) e ver o que há de novo nele para ser explorado, investigado, esmiuçado em análise – operações possíveis apenas pela via de uma pesquisa que preze pela singularidade e implicação subjetiva de quem a realiza.

Nascida, agora, para um mundo cheio de novidades, pasma diante das diferenças entre o "útero" e o mundo aqui fora e engajada em trabalhar para que a pesquisa na graduação não se restrinja de forma pontual num evento como o FALE, mas que este seja um encontro de todos aqueles que durante o ano letivo realizaram uma militância contínua e, por vezes, discreta pela formação de pesquisadores na graduação, encerro este ensaio com um convite ao leitor a assumir e/ou perseverar na postura indicada pelo poeta: aberta, disposta e que se permite marcada por um gostoso surpreender-se com a novidade, postura essa possibilitada pela realização e pelo incentivo a uma pesquisa em que o sujeito desempenhe duplo papel: o de pasmar diante do novo e o de, ao produzir também o novo, oferecer ao mundo a condição para manter-se nesta eterna novidade.

PESQUISA EM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Daniela Aparecida **EUFRÁSIO**[1]

• INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é enfocar como a pesquisa em leitura e produção de textos oriundos do universo escolar tem sido pensada. Isso se dará por meio da reflexão de como alunos de graduação em Letras têm planejado pesquisas que tomam por objeto de análise a leitura e a produção de textos de alunos do ensino básico. Para tanto ressaltaremos os temas debatidos em oficina, homônima ao título deste artigo, ministrada durante o XVII *Fórum Acadêmico de Letras* (FALE)[2].

Tratar de pesquisa em leitura e produção de texto coloca por si só um leque amplo de discussões. Em primeiro lugar, há as diferentes definições que compõem o entendimento sobre leitura e produção de textos, cada uma delas prestigiando os conceitos próprios da especificidade do conhecimento na qual se inserem. Em segundo lugar, os próprios termos "leitura e produção" são tão abrangentes, podendo dar conta de realidades tão diversas, que exigem, para clareza da exposição, que especifiquemos a origem das discussões que serão privilegiadas na reflexão que aqui pretendemos realizar.

• SOBRE A OFICINA

Durante a oficina, foi proposta a elaboração de um projeto de pesquisa que visasse à reflexão sobre leitura e produção de textos para estudantes de graduação de Letras de diversas regiões do Brasil. Como é sabido, uma das principais características do FALE, evento que teve sua primeira edição em 1990, é integrar estudantes e professores dos cursos de Letras de faculdades e universidades de todas as regiões brasileiras, em nome do fortalecimento da pesquisa nos cursos de graduação em Letras.

Muitos dos estudantes participantes da oficina mostraram especial interesse em escolher como temas de seus projetos de pesquisa aqueles que estivessem ligados à realidade escolar, uma vez que já estavam se deparando com as dificuldades de realização do estágio em língua portuguesa, realizado em escolas do ensino fundamental e médio. Dentre as dúvidas expostas, a que se destacou rapidamente foi a problemática de delimitar um objeto de análise que pudesse ser sustentado teoricamente. A dispersão própria das situações escolares, observadas por estes estudantes durante o estágio, colocavam obstáculos à especificação de um objeto de análise. Esta dificuldade demonstrou-se por meio de falas em que apareciam como temas de pesquisa verificar por que os alunos não prestavam atenção às aulas, por que não gostavam de ler, por que escreviam mal. A generalidade destes temas originou problemas a estes estudantes quando perceberam a necessidade de recortar um *corpus* para análise, de escolher uma metodologia de análise, de sustentar hipóteses.

O trabalho inicial na oficina se deu, então, no sentido de ilustrar alguns problemas de pesquisa quanto à leitura e produção de textos no âmbito escolar. A tentativa foi, por meio desta ilustração, demonstrar a importância de no trabalho de pesquisa delimitar-se com muita precisão o objeto de reflexão, pois esta delimitação poderia facilitar a fundamentação metodológica e teórica do trabalho a ser desenvolvido.

Este pensamento mostrou-se coerente com a proposta da oficina uma vez que o objetivo era discutir como tratar os dados de língua de maneira mais rigorosa. A generalidade dos temas propostos inicialmente pelos alunos participantes da oficina encaminhava as reflexões para áreas do conhecimento como Psicologia e Sociologia, deixando à margem o conhecimento próprio à área de Letras.

• A DIFICULDADE NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA

Esta realidade apareceu com força nos esboços de projeto de pesquisa[3] apresentados no decorrer da oficina, nos quais os alunos mostraram dificuldades em recortar um tema de pesquisa que tivesse como objeto de reflexão um dado de língua propriamente dito. Em um destes esboços de projetos de pesquisa, temos o seguinte:

Problema de pesquisa:

Que tipo de textos os alunos da 2ª série do ensino médio lêem fora da escola?

1. Objetivo: Conscientizar os alunos do ensino médio a lêem assuntos que acrescentem em sua vida social.

2. Justificativa: Este projeto visa mostrar ao aluno a importância de uma leitura que venha acrescentar em sua vida valores para melhor viver em sociedade. [4]

O que se percebe é que o responsável pela elaboração desta proposta de pesquisa inicia com um problema que poderia levá-lo a uma aproximação da sua área de formação, o que o moveria a buscar, por exemplo, que elementos lingüísticos-discursivos propiciam a escolha de determinados textos e não de outros, entretanto o que ocorre é o contrário. Acontece o afastamento do que é próprio à área de Letras devido à relevância dada ao tema de conscientização dos alunos sobre a importância de entrarem

[1] Contato: danielaeufrasio@hotmail.com

[2] O XVII Fórum Acadêmico de Letras (FALE) foi sediado pela Universidade de São Paulo entre os dias 15 e 17 de junho de 2006. A oficina "Pesquisa em Leitura e Produção de Textos" foi ministrada durante este evento por mim, conjuntamente com Rita Decarli Bottega e Thomas Massao Fairchild.

[3] Convencionou-se durante a oficina que os alunos produziriam um esboço de projeto de pesquisa, com isso queria se destacar que ali começava um processo que não se encerraria durante a oficina. O que aconteceu por dois motivos: primeiro, porque os próprios alunos reclamavam falta de conhecimento para redigir um projeto de pesquisa; segundo, porque durante a oficina o espaço de tempo para elaboração do projeto seria curto.

[4] Os fragmentos de textos de alunos foram reproduzidos respeitando a escrita original.

em contato com boas leituras. Além disso, percebe-se que não há clareza sobre o objetivo e a justificativa do projeto de pesquisa. O tema da conscientização dos alunos, focalizado nos itens 1 e 2, não corresponde às exigências de pesquisa trazidas pela questão-problema: "Que tipo de textos os alunos da 2ª série do ensino médio lêem fora da escola?". Até mesmo porque pesquisar tipos de textos selecionados num determinado contexto é uma coisa, conscientizar sobre a qualidade dos mesmos é outra bem diferente.

• ENSINAR A DELIMITAR UM OBJETO DE PESQUISA

Considerando-se o panorama descrito, a argumentação nos encontros propiciados pela oficina defendeu a importância da especificação do objeto de pesquisa para que assim os dados de língua pudessem apresentar-se como os objetos de reflexão, os quais exigiriam para análise o aparato teórico e metodológico da área de Letras.

A insistência neste ponto permitiu problematizar alguns temas de pesquisa em leitura e produção de textos e a interferência de dizeres do senso comum nas pesquisas em Educação. Para reflexão e debate, foram apresentados durante a oficina fragmentos de projetos de pesquisa desenvolvidos por alunos de licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) no primeiro semestre de 2006. Estes projetos foram desenvolvidos como etapa prévia à ida dos alunos para as escolas de ensino básico, onde realizariam o estágio em aulas de língua portuguesa, de modo a contemplar o projeto de pesquisa elaborado por eles. Como exemplo, apresentamos alguns destes fragmentos:

> Optei por direcionar minha pesquisa na área de produção de texto a fim de modificar o esteriótipo que têm as aulas de português. [...] Esta matéria, em algumas aulas de Língua Portuguesa, são aplicadas como "castigo", com a finalidade de "calar" uma sala de aula hiperativa ou dispersa.
>
> A aplicação do projeto se dará primeiramente com uma atividade de descontração, para "chamar" atenção dos alunos. E posteriormente, para explicar as diferenças entre narração, descrição e dissertação, execução de exercícios em grupo e individualmente. (grifo meu)

Vê-se neste trecho o desejo de mudança como a finalidade do projeto de pesquisa, o que aponta, no mínimo, para três direções: para a motivação inocente do aluno que vislumbra resolver problemas educacionais complexos; para a prática escolar que antecede, ao "trabalho sério", uma atividade lúdica e para a falta de percepção dos limites da própria pesquisa.

Por um lado, não é surpreendente que um estudante de Letras nutra o desejo de mudança da realidade escolar, uma vez que, considerando-se as dificuldades de trabalho no ensino básico, amplamente divulgadas, o desejo de mudança serve, até mesmo, como motivação de ingresso na carreira. Por outro lado, tendo em vista que se trata de um aluno de terceiro ou quarto ano do curso, devido aos pré-requisitos necessários para que

se chegue nas disciplinas de licenciatura, esta situação mostra a atual desconexão entre o bacharelado e a licenciatura em alguns cursos de Letras. Esta desconexão já ficou explícita em dois momentos anteriores:

1) quando dissemos sobre os pré-requisitos apontamos para a fragmentação do curso que trabalha em blocos, primeiro a formação do especialista em Letras, depois a formação do professor de língua portuguesa e de línguas estrangeiras, dependendo das habilitações que o aluno cursa;

2) quando ressaltamos esta fragmentação por meio da divisão do curso em bacharelado e licenciatura.

Está claro que esta divisão propicia aos estudantes de Letras direcionarem-se para diferentes profissões, não se limitando ao magistério, uma vez que o curso não se restringe à licenciatura. De qualquer modo, centrando-se na formação do professor, é preciso refletir sobre as implicações que o curso em blocos traz para a formação docente especificamente. Uma delas aparece claramente no trecho anterior, pois se vê que a idéia de transformação do estereótipo das aulas de português aparece de maneira superficial, sem a necessária contextualização.

Outra idéia trazida pela fala do estudante é de que o ensino deve chamar a atenção dos alunos por meio da inserção de atividades lúdicas. Parece ser esta uma concepção bastante divulgada e atualizada pelos discursos do senso comum, em que são bem aceitos dizeres como "a leitura precisa ser prazerosa", "o aprendizado deve ser prazeroso".

Falas do senso comum como estas devem ser relativizadas pelo estudante de Letras. Ainda que ele creia que seja positiva a prática pedagógica que sustente a inserção de atividades de descontração, ou seja, atividades em geral prazerosas, é necessário pensar se isso é suficiente para mudar o estereótipo de "castigo" que, segundo o graduando, pesa sobre as aulas de português. Até mesmo porque o trabalho com a linguagem nem sempre corresponde a imagens bucólicas de tranqüilidade e prazer na leitura de um livro. Em verdade, lidar com a linguagem, seja na leitura, análise ou produção de textos, demanda conhecimentos específicos construídos ao longo da vida por meio de esforço e muito trabalho, em momentos que nem sempre são exatamente prazerosos.

As análises sobre este tópico poderiam multiplicar-se, entretanto o que se ressalta é que o sentido universal e generalista de falas próprias ao senso-comum, como as expostas, deve ser criticamente analisado antes de incorporar o discurso de um estudante de terceiro ou quarto ano de Letras.

• O CONTRASTE ENTRE DOIS OLHARES

Cremos que a fragmentação do curso, que primeiro privilegia o bacharelado e depois a licenciatura, afasta a reflexão sobre como os conhecimentos específicos adquirem sentidos novos quando inseridos no con-

texto escolar. Daí a atitude do estudante de procurar se precaver de alunos não muito receptivos ao assunto que abordaria, alunos com os quais o mesmo poderia se deparar durante o estágio, por meio da aplicação de uma atividade de descontração – que não aparece ligada ao tema a ser desenvolvido –, na tentativa de criar um "clima", isto é, uma situação favorável para que trabalhasse o assunto próprio a sua disciplina.

Há ainda no discurso do estudante um excedente fantasístico sobre o fazer científico. Slavoj Zizek ao falar sobre o filme "Noir" diz que, atualmente, quando se assiste a este filme, o encanto que ele provoca não advém do filme exatamente, mas do excedente fantasístico, de um olhar mítico, que se coloca sobre o filme ao imaginar as reações que o mesmo causou nos espectadores que lhe eram contemporâneos. Na atualidade, o que faz rir, então, é o olhar mítico que projetamos no filme ao imaginarmos uma situação passada. (1991, p. 226-7)

Este olhar mítico também aparece quando o estudante diz que sua pesquisa modificará o estereótipo que, segundo ele, têm as aulas de português. Não houve clareza para o estudante de que a pesquisa não é a ação, ainda que do processo investigativo possa originar-se uma série de novas ações. O recorte de determinado objeto para reflexão, sua análise e interpretação tornam possíveis propostas de diferentes tipos de intervenções no trabalho com a produção de textos, contudo isto não pode se constituir como a finalidade de um projeto de pesquisa. Até porque não é possível antever o sucesso dos resultados de uma pesquisa que não foi realizada. Pesquisar passa por avaliar, analisar, interpretar, enfim, descobrir algo de que não se tem certeza. Então, se os resultados do projeto não foram avaliados, como almejar que ele transforme uma situação de ensino complexa?

Em parte, isso se explica pelo olhar mítico com que o estudante via seu próprio projeto de pesquisa. Em certa ocasião, dada a oportunidade de conversar com o estudante responsável por este projeto de pesquisa, o mesmo disse que gostaria de reformulá-lo porque, depois de estagiar na escola, percebeu que a realidade escolar que tinha em mente correspondia à época em que era aluno, o que lhe propiciou um olhar distinto daquele que se mostrava necessário agora, no lugar em que ocupava como estudante de Letras a realizar um estágio em aulas de língua portuguesa e responsável por realizar uma pesquisa sobre produção de texto, conforme o mesmo propôs.

Novamente, coloca-se aqui a problemática da fragmentação do curso no que concerne à formação do professor de língua portuguesa. Percebe-se que ainda não havia sido colocada para o estudante uma situação que exigisse dele pensar em si próprio ocupando o lugar de professor de língua portuguesa.

Na dissertação de mestrado *Educar professores?*: Um questionamento dos Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo (1978), Beatriz Alexandrina de Moura Fétizon defende uma reformulação na formação de professores do ensino fundamental ciclo II e ensino médio, os quais aparecem na citação a seguir denominados como "professores secundários":

> *Elementos para a proposta de um modelo de formação de professores secundários na Universidade de São Paulo*
>
> Quaisquer que sejam outros componentes de um modelo de formação de professores secundários na Universidade de São Paulo, creio que nele devem estar contidas duas medidas que, por sua abrangência, transformarão inteiramente a atual estrutura das Licenciaturas:
>
> 1 – Matrícula dos candidatos ao magistério secundário na Faculdade de Educação. Dela os alunos se deslocarão para outras unidades universitárias, onde cursarão as disciplinas necessárias aos conhecimentos específicos nas áreas que lecionarão.
>
> 2 – Modificação da estrutura curricular e dos procedimentos didáticos [...] (p. 188).

Trazemos esta citação exatamente para dizer que, ainda que estejamos problematizando a falta de diálogo entre as disciplinas do bacharelado e da licenciatura em alguns cursos de Letras, temos em vista somente apresentar e debater certas deficiências que os alunos licenciados em Letras mantêm mesmo quando estão prestes a se formar. Neste sentido, acabamos trazendo para nossa reflexão a própria organização curricular e institucional do curso de Letras, mas esta discussão não é o cerne de nossa questão, até porque, como mostra bem a citação anterior, a reflexão em torno dos cursos de licenciatura, nos quais a graduação em Letras pode ser incluída, é antiga e complexa e exige um trabalho de fôlego que focalize esta discussão, o que não é a proposta do presente artigo.

- **DA NECESSIDADE DE CONFRONTAR O ALUNO COM O REAL DURANTE A PESQUISA**

Outro tópico desenvolvido durante a oficina foi a importância de refletir sobre a frustração da expectativa de pesquisa, isto é, quando se imagina encontrar na realidade escolar determinado tema para análise e não o encontra. Por exemplo, nos fragmentos a seguir são colocados como projetos de pesquisa verificar a qualidade dos textos literários indicados em sala de aula e como é desenvolvido o trabalho de produção escrita:

> Este trabalho tem como objetivo a análise da qualidade dos textos literários indicados aos alunos [...].
>
> A escolha desse tema se deve a um fator quase generalizado da falta de senso crítico nas mais diversas esferas sociais. Deste modo, se fez interessante a pesquisa sobre como são recebidos os textos pelos educandos [...].

> [...] a observação pretende refletir à cerca deste tema (a leitura) e suas possíveis implicações dentro do contexto escolar [...] começando por identificar a existência ou não de uma atividade de leitura durante o ano letivo, bem como a forma como ela se apresenta diante de seu público [...].
>
> A idéia do projeto é estudar como se desenvolvem as atividades de leitura em sala de aula, tendo como foco a interpretação de texto; observando como se dá a relação mestre-texto-aluno e levando em conta a noção de "dar-a-ler"de Jorge Larrosa e suas categorias de "dogmatismo interpretativo" "versus" "delírio interpretativo".

Durante a oficina, problematizou-se projetos de pesquisa como os ilustrados pelos trechos apresentados anteriormente com a seguinte questão: e se o pesquisador (no caso o estagiário) chega à escola a fim de realizar a pesquisa tal como foi planejada e não encontra indicação de textos literários e nem o trabalho do professor com produção de textos?

A tese defendida é que a ausência destes temas durante a observação das aulas é em si própria um dado a ser analisado, depois de devidamente contextualizado. Nesta análise, pode ser considerado como o docente e os alunos entendem esta falta, que motivos parecem levar a não-realização de um trabalho de leitura de textos literários ou de produção textual, como esta ausência é preenchida, ou seja, por que outros tipos de atividades.

No caso em questão, toda esta reflexão é possível devido à pertinência dos problemas de pesquisa levantados. Em um dos projetos o aluno coloca "como objetivo a análise da qualidade de textos literários indicados aos alunos do ensino fundamental" e no outro pretende "analisar como a produção de texto é desenvolvida em sala de aula [...] observar o interesse de alunos de escola pública de 6ª série em redação [...]". Projetos de pesquisa sobre leitura e produção de textos no ensino básico, que colocam como problema de pesquisa verificar se há o trabalho no ensino fundamental com textos literários e com a produção de textos, focalizam objetos de reflexão pertinentes ao campo de pesquisa em que se inserem e daí a importância de refletir sobre a ausência destes tópicos em sala de aula, evitando assim o simples descarte de tais temas porque não foram eventualmente encontrados disponíveis em sala de aula para serem observados.

Questões relacionadas a dúvidas sobre como lidar com a ausência de algo que se esperava encontrar na sala de aula e que, por isso, foi eleito como objeto de reflexão, surgem comumente entre os estagiários quando é exigido dos mesmos que definam previamente temas de pesquisa que os orientarão na realização do estágio. Parece importante, então, que estes alunos sejam instigados a se perguntarem o porquê desta ausência, verificando quais são os seus significados e buscando por trás do que não é dito pistas que lhes permitam analisar com mais propriedade os fatos de língua envolvidos em situação de aula, mais especificamente, aulas de português no ciclo básico.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou compartilhar alguns dos debates, realizados durante a oficina, em torno de projetos de pesquisa desenvolvidos por estudantes de Letras sobre a leitura e produção de textos escritos por alunos do ensino básico. Pudemos perceber, durante a oficina, que se faz necessário que os estudantes de Letras tenham cada vez mais instrumentos e orientações para que possam realizar pesquisas sobre os fatos de língua, o que traria ao menos duas vantagens:

– propiciaria ao aluno conhecimento para que o mesmo tivesse segurança no momento de elaboração de um projeto de pesquisa;
– estimularia a reflexão das situações escolares a partir do prisma de quem olha para a língua e para os usos lingüísticos em sala de aula.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. *Educar professores?*: um questionamento dos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. FEUSP. São Paulo:1978.

ZIZEK, Slavoj. *O mais sublime dos histéricos*: Hegel com Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

ANÁLISE SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA DE UM EPISÓDIO DA TELEVISIVA "CASSETA & PLANETA"

Manoela Ramalho **DIAS** (UNICAMP)[1]

• **Resumo**: O propósito deste trabalho é o de analisar semântica e pragmaticamente trechos de um episódio do programa "Casseta & Planeta". Este trabalho considera, como inspiração teórica, algumas questões abordadas por Bakhtin no capítulo "Os gêneros do discurso" (Estética da Criação Verbal, 1997), como: a definição da noção de gêneros, a polifonia, questões semânticas, dentre as quais a polissemia das palavras e expressões, o riso como acabamento de uma piada, dentre outras estratégias lingüísticas. Esses mecanismos, como bem se sabe, não têm como conseqüência única a produção do humor, no entanto, em se tratando de piadas, o humor é um fato irrefutável e o riso corresponde à resposta do interlocutor. O humor só é possível porque esses discursos reproduzem de maneira estereotipada e caricaturesca vozes de outros discursos, sobre o mesmo tema, divulgados em outros gêneros — sobretudo jornalísticos — que naquela ocasião eram familiares para a sociedade. No caso desse episódio, observava-se o aparelhamento do Estado, com a promoção de diversos políticos petistas aos ministérios públicos, nos diversos escalões. O conhecimento da situação política vigente em 2003 é, portanto, essencial para explicar o acabamento da piada e a compreensão da crítica pelo interlocutor. Desse modo, o que caracteriza esse programa televisivo é o fato de que ele, por meio do gênero humorístico, critica a sociedade em geral e de forma acentuada a classe política, além de promover o riso pelo uso de formas desvirtuadas e apelativas na caracterização dos personagens. Os efeitos humorísticos são causados por diversos fatores, dentre os quais podem ser destacados: o uso de determinados itens lexicais (sentido literal e metafórico), inversão dos papéis sociais esperados (uma subversão da hierarquia entre o presidente e seu assessor), descrição dos personagens (a barba, a língua presa, o modo de andar e falar), modo caricatural das variantes lingüísticas, dentre outros.

• ***Palavras-chave:*** *Semântica, Pragmática, Humor.*

• INTRODUÇÃO

A análise que apresento neste artigo deriva do trabalho final da disciplina "Semântica e Pragmática", ministrada durante o primeiro semestre de 2005, sob a responsabilidade da Prof. Rosana do Carmo Novaes Pinto.

Primeiramente, a proposta deste trabalho tinha como perspectiva analisar semântica e pragmaticamente três episódios humorísticos: um encontrado em uma história em quadrinhos, do personagem principal de Analista de Bagé, de Luis Fernando Verissimo; uma crônica (também de autoria de Luis Fernando Verissimo) e trechos de um episódio da linguagem televisiva, representada pelo programa "Casseta & Planeta".[2] É sobre este último tópico que versarei neste texto.

[1] Contato: manoela_ramalho@yahoo.com.br

[2] O trabalho final da disciplina foi realizado com outros dois colegas de curso: Evilene O. Coelho e Waldir Luciano Pfeifer.

Mais do que simples perspectivas distintas esses enunciados são gêneros diferentes e cada um deles possui, portanto, estruturas composicionais particulares, finalidades divergentes e enfoques também não convergentes. Para explicar melhor essa idéia, devem-se trazer à baila as teorias de Bakhtin sobre os gêneros do discurso em "Estética da Criação Verbal".

Bakhtin considera que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Essa utilização efetua-se sob a forma de enunciados (sejam eles orais ou escritos) considerados únicos e concretos. O enunciado reflete as condições e as finalidades de cada esfera da atividade humana e o faz não apenas por seu conteúdo temático ou por seu estilo verbal, isto é, pela seleção nos recursos da língua: lexicais, fraseológicos e gramaticais; mas, sobretudo, por sua construção composicional. Esses três aspectos compõem o todo do enunciado e são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. É aos tipos relativamente estáveis de enunciado que se dá o nome de gêneros do discurso.

O enunciado, na concepção de Bakhtin é categoricamente definido como *um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados*, ou em outras palavras, *um elo na cadeia da comunicação verbal*. Existe uma relação do enunciado com o próprio locutor (com o autor do enunciado) e com os outros parceiros da comunicação verbal. O enunciado é um fenômeno complexo e polimorfo, quando analisado em sua relação com o autor (locutor) e, enquanto na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com outros enunciados (relação que se estabelece no plano do objeto do sentido).

O papel dos outros para o qual o enunciado se elabora é muito importante. Os outros são reconhecidos como participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Desse modo, pode-se dizer que todo enunciado se elabora para ir de encontro a essa resposta, que no caso da piada, seria o riso.

Este artigo, como já foi anteriormente dito, estará focado na análise semântica e pragmática de um episódio da linguagem televisiva do programa "Casseta & Planeta". Os dados para análise lingüística foram transmitidos em 16 de setembro de 2003, na TV Globo, sendo as transcrições coletadas da revista: Primeira Leitura, ano 2, número 20, de outubro de 2003.

• BREVE DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO

No referido episódio, o humorista Bussunda estava caracterizado como presidente da República e dirigia um caminhão ao lado de Reinaldo, que interpretava 'José Dirceu'. Ambos eram os protagonistas de "Cargo Pesado". Trata-se de uma sátira ao seriado "Carga Pesada", outro programa transmitido pela Rede Globo, protagonizado por Antonio Fagundes e Stênio Garcia, que interpretam respectivamente os caminhoneiros "Pedro" e "Bino".

Ao volante encontra-se 'Lula', que quase perde o controle do veículo, a tempo retomado por 'Dirceu'. Já nesta cena, podemos inferir dessa linguagem não-verbal a idéia de que é 'Dirceu' quem dá o rumo do governo, já que o presidente parece não ser o melhor "motorista" – neste caso, o que dirige. O presidente canta, parodiando a música-tema do seriado "Carga Pesada":

"Já empreguei até o quinto escalão, Já empreguei petista de montão;
Só tem companheiro nesse ministério; De mais cargo eu preciso;
Eu preciso...".

A continuação do roteiro segue abaixo (as indicações de *circunstância* estão marcadas em itálico):

O caminhão pára num posto de gasolina e Lula pede ao frentista (Beto Silva) que encha o tanque:

Lula – Companheiro, enche o tanque... pode completar.

Frentista – Eu não sei mexer nessa joça aqui, não...

Lula – Como é que tu não sabe? Tu não é frentista?

Frentista – Eu não sou frentista. Eu sou só petista.

Dirceu – É presidente, esse aqui é um antigo companheiro nosso. A gente achou esse cargo aí pra ele... É que a gente tinha que fazer uma média com o Sindicato dos Coçadores de Saco lá de Araraquara... (*Corte*).

Lula e Dirceu entram na cozinha do restaurante do posto de estrada, onde se encontra um cozinheiro barbudo (Marcelo Madureira), *que fala com a "língua presa", mexendo nas panelas...*

Lula – Ô de casa... ô companheiro, dá pra preparar alguma coisa aí pra gente comer, que nós tamos morrendo de fome?

Cozinheiro – É claro! O que o companheiro vai querer? *(Ele retira de uma panela um monte de enlatados).* Tem apresuntado, tem sardinha e sarsicha.

Lula *(para Dirceu)* – Que diabo de cozinheiro é esse que não sabe cozinhar?

Dirceu – Esse não é cozinheiro, não! Esse é um outro companheiro nosso. E a gente arrumou esse cargo aí pra ele, sabe? Mas, se o negócio é cozinhar, é comigo mesmo! Eu tô cozinhando a oposição, fritando um ministro aqui, outro acolá, e dispois a gente janta isso tudo...

Com o punho fechado, em tradicional gesto petista, o Cozinheiro canta o refrão:

Cozinheiro – Arroz, feijão, sarsicha e macarrão!

(Corte na cena). Do lado de fora, Lula e Dirceu constatam que um dos pneus do caminhão está furado.

Lula – Caraca! Furou o pneu. *(para Dirceu)* Pega o macaco lá atrás. *(Dirceu vai até a carroçaria do caminhão e volta trazendo um gorila pela mão)*

Lula – Pêra aí, ô Zé! Eu pedi um macaco pra trocar o pneu! Não é esse aí não, pô!

Dirceu – É esse mesmo, presidente! É que os cargos de quinto escalão já tinham tudo acabado. E esse velho companheiro tava precisando de uma colocação, e ele foi nomeado Macaco Geral da União.

Lula – Não tem jeito... Aí, vamos deixar o caminhão aí... Vamos a pé.

Entra uma voz falando em off, bastante desafinada, irritante:

Voz – Não perca hoje na programação da Globo, *Cargo Pesado*!

Lula – Que diabo de locução é essa? Que coisa horrível!

Dirceu – Não é um locutor não. Esse é um companheiro nosso, muito combativo, lá do Sindicato dos Encostados de Botucatu. Foi o único cargo que deu pra arranjar pra ele...

• ANÁLISE SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA DO EPISÓDIO

O que caracteriza esse programa televisivo é o fato de que ele, por meio do gênero humorístico, critica a sociedade em geral e de forma acentuada a classe política. O slogan latino *Ridendo castigat mores* (rindo se moralizam os costumes) resume bem esse tipo de perspectiva. No entanto, o humor praticado no programa "Casseta & Planeta" veicula, na maioria das vezes, um discurso preconceituoso, com piadas que versam sobre temas ainda considerados tabus sociais, como: a segregação racial, as deformações humanas (freqüentemente atestadas por meio de caricaturas ou estereótipos), o racismo, dentre outros temas "socialmente controversos". Pode-se dizer então, que não se trata somente do humor com função de criticar a política, mas também, estende-se sobre os discursos ainda considerados "proibidos" pela sociedade.

A caracterização do contexto político vigente na época (2003) é um primeiro passo para a análise semântica e pragmática do roteiro transcrito. A partir disso, pode-se estabelecer uma explicação para os diversos aspectos lingüísticos de uma piada. O humor só é possível porque esses discursos deixam ecoar vozes de outros discursos, sobre o mesmo tema, veiculados em outros gêneros – jornalísticos, sobretudo — que naquele momento são familiares para a sociedade. Fora dessas condições de produção, o acabamento por parte do interlocutor não seria possível e a crítica pode se tornar incompreensível. No caso desse episódio, observava-se o aparelhamento do Estado promovido pelo PT, com a promoção de diversos políticos petistas aos ministérios públicos, nos diversos escalões.

[3] Neste trabalho serão empregadas aspas simples para caracterizar os personagens criados pelo "Casseta & Planeta": 'Lula ' e 'Dirceu'.

O primeiro aspecto que chama a atenção é a relação posta entre o personagem 'Lula' [3] e o frentista. Na primeira fala, encontra-se o tradicional tratamento: "companheiro" utilizado entre todos os que são simpatizantes ou filiados ao seu partido. A resposta do frentista ao pedido de 'Lula' é franca e rápida: "Eu não sei mexer nessa joça aqui, não...". 'Lula' passa a questionar a sua resposta e ele justifica, usando o trocadilho: "Eu não sou frentista, sou só petista". Essas palavras vão ao encontro da situação dialógica inicial, em que 'Lula' o trata como pertencente ao seu grupo (pela utilização da palavra "companheiro"). Tudo isso é confirmado pela fala seguinte, que corresponde a 'Dirceu': "É presidente, esse aqui é um antigo companheiro nosso. A gente achou esse cargo aí pra ele...". Nessa cena, 'Dirceu' se refere a 'Lula' como "presidente" e a partir dessa fala é construída uma relação hierárquica entre os dois. Entretanto, a continuidade do diálogo revela ou salienta que quem de fato decide as coisas é 'Dirceu', que explica a real situação sobre a distribuição dos cargos: "É que a gente tinha que fazer uma média com o Sindicato dos Coçadores lá de Araraquara". O humor surge fundamentalmente por reiterar um conhecimento já partilhado pelos espectadores de que o presidente não tinha conhecimento sobre o que se fazia em seu governo.

Ainda neste contexto, deve-se salientar a maneira como foi retratada e designada a associação trabalhista: "Sindicato dos Coçadores de Araraquara". Há duas observações muito importantes que permeiam e impulsionam a escolha desses itens lexicais: o primeiro fator diz respeito ao nome do sindicato e o segundo se refere à localização desse sindicato. Essas palavras não foram escolhidas de maneira inadvertida ou irrefletida; ao contrário, elas foram utilizadas com o intuito de provocar o riso. A palavra "coçador" foi empregada no sentido pejorativo: "aquele que leva a vida no ócio, que não trabalha, não tem ocupação". A escolha da cidade Araraquara foi realizada de maneira imprevista, inesperada e isto também acarreta o riso. Além disso, o humor deste trecho também pode ser explicado pelo uso do advérbio "lá", que enfatiza o afastamento desta cidade em relação ao local onde se passa a história.

Essa mesma análise pode ser realizada para a designação "Sindicato dos Encostados de Botucatu" em que a palavra "encostado" significa "aquele que não gosta de trabalhar, que não se esforça". A localização deste sindicato também foi estrategicamente pensada para incitar o riso nos telespectadores.

A próxima cena do roteiro ocorre na cozinha do restaurante do posto de estrada onde 'Lula' e 'Dirceu' encontram um cozinheiro, caracterizado com barba, que também fala com a língua presa e faz uso da expressão *companheiro* (um estereótipo para a figura do presidente da República). Isso pode ser confirmando na fala: "É craro! O que o companheiro vai querer...?".

A situação discursiva seguinte repete a fórmula anterior: o cozinheiro que não sabe cozinhar e que só está lá para ocupar um determinado cargo. Isso pode ser depreendido do diálogo entre 'Lula' e 'Dirceu':

Lula – "Que diabo de cozinheiro é esse que não sabe cozinhar?".

Dirceu – "Esse não é cozinheiro, não! Esse é um outro companheiro nosso. E a gente arrumou esse cargo aí pra ele, sabe?". Mas, se o negócio é *cozinhar*, é comigo mesmo! ! Eu to *cozinhando* a oposição, fritando um ministro aqui, outro acolá, e dispois a gente janta isso tudo..."

Na seqüência dessas falas há uma nova piada, construída sobre uma ambigüidade semântica. O humor depende do duplo sentido atribuído aos verbos: "cozinhar" e "jantar". O verbo "cozinhar", que em uma de suas acepções significa: "ter conhecimento culinário; saber cozinhar; cozer" pode ter ainda o seguinte sentido figurado: "urdir (intriga, trapaça etc.); tramar" (Houaiss, 2002). O humor surge justamente dessa ambigüidade. O verbo "cozinhar" na fala de 'Lula', mantém o primeiro sentido, literal, de preparar alimentos. Já no discurso de 'Dirceu', passa a ser entendido pelo sentido conotativo, insinuando que ele estaria planejando uma intriga política com a oposição.

Assim também ocorre com os verbos "fritar" e "jantar". É evidente que não se trata de "cozer na manteiga, azeite ou outra substância oleosa; frigir" e depois "fazer a refeição noturna", mas sim de "planejar uma intriga, trapaça" e "levar vantagem sobre alguém". Assim, a sentença proferida por 'Dirceu' poderia ser compreendida também da seguinte maneira: "Eu to *planejando uma intriga*, com a oposição, *atormentando* um ministro aqui, outro acolá, e dispois a gente *leva vantagem sobre* isso tudo...".

A crítica ao governo aparece justamente quando se infere o sentido conotativo das palavras "cozinhar', "fritar" e "jantar".

Mais uma vez o efeito humorístico é possível pela ambigüidade semântica, por seu sentido metafórico.

Deve ser destacada também a variação lingüística (Bagno, 2000) presente em algumas das falas dos personagens. Podemos exemplificar com as palavras "sarsicha" e "craro", na fala do cozinheiro. Observa-se, nesses casos, o fenômeno do rotacismo do /l/. Há também outros exemplos que visam mostrar as formas lingüísticas utilizadas por 'Lula' e por 'Dirceu': 'Lula' se utiliza das expressões "pô" e "caraca" e na fala de 'Dirceu' aparece "dispois". Tais formas, como sabemos, não devem ser rotuladas como "erradas", "feias" ou "deficientes", mas claramente traduzem um preconceito quanto a algumas variantes sociais e regionais. O modo de falar dos personagens é também caricatural, uma vez que os humoristas exageram em alguns traços, com o objetivo de provocar o riso nos telespectadores.

Ainda nesse contexto, há outro elemento que brinca com a ambigüidade – agora com o uso do homônimo "macaco". 'Lula' pede a 'Dirceu' um *macaco* e este lhe traz um gorila. Esse item lexical pode significar tanto: "aparelho para levantar cargas pesadas, especialmente automóveis, a pequena altura, constituída de uma cremalheira e um sistema de rodas dentadas ou de roscas, que é acionado por manivela ou alavanca, ou mecanismo hidráulico"; quanto "designação comum aos primatas, com exceção do homem e dos prossímios; símio" (Houaiss, 2002).

Outra piada nesse contexto é o trocadilho produzido por 'Dirceu' entre: "Promotor Geral da União" e "Macaco Geral da União": "...É que os cargos de quinto escalão já tinham tudo acabado. E esse velho companheiro tava precisando de uma colocação e ele foi nomeado Macaco Geral da União". Neste contexto, a palavra "macaco" passa a significar: "indivíduo astucioso, espertalhão, que obtém vantagens às custas das outras pessoas".

Nesta fala de Dirceu, deve ser ressaltado também o uso da expressão "quinto escalão". Essa expressão foi estrategicamente utilizada no intuito de revelar que o cargo de "Macaco Geral da União" foi reduzido a uma posição ínfima e esta seria a única vaga a ser pleiteada pelo "velho companheiro".

Quase ao final do quadro, aparece ainda uma voz em *off*, bastante desafinada e irritante, que diz: "Não perca hoje, na programação da Globo, *Cargo Pesado*!". Sem compreender o que está acontecendo 'Lula' exclama: "Que diabo de locução é essa? Que coisa horrível!". Essa fala serve para apresentar mais um caso de alguém que ocupa um cargo – aqui o de locutor de TV – obtido com a influência do PT, como afirma 'Dirceu': Não é um locutor não. Esse é um companheiro nosso, muito combativo, lá do Sindicato dos Encostados de Botucatu. Foi o único cargo que deu pra arranjar pra ele...". É interessante notar nesse trecho um recurso de intertexto, que o relaciona a um outro programa, da extinta TV Pirata, quando um detetive perguntava: "O que é isso? O que é isso?"; ao que os personagens respondiam em coro: "É o flashback, porra!" (Saraiva & Cannito, 2004: 150). Além disso, a voz em off denuncia a presença de uma mediação entre o espectador e o que ele vê.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a natureza deste trabalho que, como já dito, constitui um recorte de uma outra pesquisa, alguns elementos lingüísticos foram apontados para ressaltar os processos de construção dos efeitos humorísticos no episódio em questão.

Desta análise sobre o humor em um episódio do programa "Casseta & Planeta" pôde ser verificada a importância do papel desempenhado pelo outro, que segundo Bakhtin é o parceiro da comunicação verbal. O locutor espera dele uma resposta, um acabamento, uma compreensão responsiva ativa, uma vez que todo enunciado visa um acabamento. No caso das piadas esse acabamento seria o riso. Além disso, para que a compreensão responsiva ativa seja concretizada é necessário que o contexto seja familiar para o parceiro da comunicação verbal.

Pôde ser constatado também que o riso não é um acabamento estático, único ou exclusivo; ao contrário ele também pode ser caracterizado de maneiras diversas, dependendo da técnica empregada na construção de uma determinada piada.

[4] Agradeço à Prof. Dra Terezinha de Jesus Machado Maher pelas observações e comentários feitos durante apresentação no 3º Sepeg (Seminários de Pesquisas da Graduação, Unicamp, 2006).

Assim, nos trechos de humor desse episódio é possível que seja provocado no interlocutor tanto o riso nervoso como o riso escrachado.[4]

O riso nervoso se repete com determinada freqüência durante o episódio e é quase uma constante. Esse tipo de riso é incitado quando, por exemplo, é mencionada a distribuição irregular de cargos nos mais diversos escalões. Esse riso aborrecido, enervante seria uma forma de revelar a insatisfação da sociedade diante dos ocorrentes fatos políticos. As piadas construídas sob esse mecanismo lingüístico de produção de humor, edificam o slogan latino *Ridendo castigat mores* (rindo se moralizam os costumes). Somente nesses casos, pode-se afirmar com devida certeza que o gênero humorístico se torna moralizante e a crítica à política de maneira geral é evidente. Deste modo, pode-se atestar que o humor é, na maioria das vezes, crítico quando abordar temas políticos. Cabe salientar também que as piadas políticas são dados que dependem da caracterização do contexto político vigente.

O riso escrachado, por sua vez, é o riso desidificante, aquele que desmoraliza os costumes por abordar temas polêmicos do ponto de vista social. Trata-se do humor causado pela criação de estereótipos, pela caracterização exagerada de determinados traços físicos (como as deformações) ou mesmo, do humor atribuído a certos comportamentos sociais considerados risíveis. O riso das pessoas que têm impedimentos de fala, como a língua presa, é um exemplo deste tipo.

Pode-se afirmar, portanto, que a piada é um dado relevante para a construção de análises lingüísticas tanto no âmbito da semântica como também da pragmática. Dados como esses não podem ser descartados, pois lidam com estratégias lingüísticas particulares e peculiares.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, Reinaldo e Bernardes, Betina. "Jornalismo de Verdade", *Revista Primeira Leitura,* ano 2, nº 20. São Paulo, out. 2003, pp. 24-31.

Bagno, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.* São Paulo: Edições Loyola, 2000.

Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

----Houaiss, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Saraiva, Leandro e Newton Cannito. *Manual de Roteiro ou Manuel: o primo pobre dos manuais de cinema e TV.* São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004, p. 150.

A IMAGEM DO LEITOR-MODELO NO TEXTO JORNALÍSTICO: O CASO DA FOLHA DE SÃO PAULO E DO AGORA SÃO PAULO

Edvan Pereira de **BRITO**[1]

- ***Resumo:*** *Este trabalho aborda a questão da imagem do co-enunciador (ou leitor) formulada pelo enunciador (ou jornalista) no momento em que este produz seus enunciados. Partiremos principalmente da noção de competência de Maingueneau para, assim, chegarmos à representação de leitor-modelo. Para tanto, na primeira parte apresentaremos os pressupostos teóricos que serviram de base para a execução deste trabalho. Em seguida, faremos uma explicitação dos processos metodológicos, seguida da análise do corpus com seus respectivos resultados. Finalizamos, então, com considerações a respeito das conclusões a que chegamos ao procedermos a realização desta pesquisa.*

- ***Palavras-chave:*** *leitura, discurso jornalístico.*

• INTRODUÇÃO

Este texto aborda a questão da imagem do co-enunciador (ou leitor) formulada pelo enunciador (ou jornalista) no momento em que produz seus enunciados. Partiremos principalmente da noção de competência de Maingueneau (2003) para, assim, chegarmos à representação de leitor-modelo. Para tanto, na primeira parte apresentaremos os pressupostos teóricos que serviram de base para a execução deste trabalho. Em seguida, faremos uma explicitação dos processos metodológicos, seguida da análise do *corpus* com seus respectivos resultados. Finalizamos com considerações a respeito das conclusões a que chegamos ao procedermos a realização desta pesquisa.

• PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E OBJETIVO

A partir de meados do século XX, principalmente com os estudos de Émile Benveniste, os estudos lingüísticos passaram a considerar a importância do sujeito no processo de comunicação verbal. O sujeito passou a ser visto não apenas como mero depositário de parte do sistema – língua – e, sim, como um *eu*, que, ao fazer um uso efetivo deste sistema, produz enunciados, definindo-se enquanto indivíduo e postulando diante de si um *outro*. Nos termos do autor, a partir do momento em que esse *eu* "(...) se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro" (BENVENISTE, 1989, p. 84).

A noção de enunciação encontra suas bases justamente na relação de interatividade entre dois co-locutores que expressam sua relação com o mundo através do discurso. Seguindo as determinações de Benveniste, poderíamos definir enunciação como o "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (p. 82). No entanto, é importante não confundir o ato de enunciar com o seu produto ou resultado, o enunciado. Toda enunciação é de certa forma uma "alocução" pois ela postula um alocutário, isto é, ela representa "a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo" (pp. 84-87).

Todas essas noções nos foram úteis para pensarmos a caracterização da comunicação mediática como propõe Patrick Charaudeau (2003). De acordo com o autor, esse tipo de comunicação colocaria em relação duas instâncias: uma de produção e outra de recepção. A "instância de produção" ou "instância mediática" teria a função de fornecer informações, assim como desencadear no público o desejo de consumi-las. Já a "instância de recepção" poderia manifestar seu interesse ou prazer de consumir tais informações.

Pensando na complexidade que advém dessa relação, Charaudeau afirma que a instância de produção, ao desempenhar o papel de transmissora de informações, o faz de acordo com a representação que ela tem do seu público. Em contrapartida, essa representação não coincide totalmente com o público, e, além disso, este tem certa autonomia quanto ao que lhe é apresentado, não se deixando apreender facilmente.

Apesar de levarmos em conta as observações de Charaudeau quanto ao caráter de imprecisão ao se descrever a "instância de recepção", o nosso objetivo foi orientado não pela certeza, mas pela possibilidade de poder traçar o perfil do público (os leitores) a partir do modo pelo qual a "instância de produção" (os jornalistas) elaboram o seu discurso. Nesta perspectiva, o que postula Benveniste a respeito da subjetividade na linguagem se liga de certa forma ao que propõe Eni P. Orlandi (1996), que diz que:

> (...) não se pode distinguir estritamente entre condições de produção e condições de recepção do discurso. Isto é, embora, de fato, o momento da escrita de um texto e o momento de sua leitura sejam distintos, na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto (p. 180).

No processo de interação, seja ele por meio da fala ou da escrita, o enunciador projeta a imagem do seu co-enunciador quando produz seu discurso. Logo, uma das motivações para esse trabalho foi o fato de acreditarmos que, através dos enunciados, os enunciadores deixariam pistas ou indícios que nos levassem a indicação do perfil do co-enunciador (leitor).

Para tanto, utilizamos os estudos de Dominique Maingueneau (2004) especificamente sobre as competências que funcionariam como suporte para a nossa competência comunicativa ou que interviriam "na atividade verbal, em sua dupla dimensão de produção e de interpretação dos enun-

[1] Universidade São Paulo - Contato: epbrito@yahoo.com.br

ciados" (p. 42). A primeira delas seria a competência lingüística, que seria o domínio da língua. Outra seria a competência genérica, por meio da qual se estabeleceria o domínio das leis do discurso e dos gêneros do discurso. Por fim, a competência enciclopédica, representada pelos conhecimentos a respeito dos diversos aspectos da nossa vida no mundo, isto é, seriam propriamente conhecimentos sobre o mundo.

Partindo disso, o objetivo deste trabalho é estabelecer o perfil do leitor-modelo ou imagem previamente formulada pelo enunciador do texto sob a perspectiva das competências que lhes podem ser motivadas ao proceder à interpretação do texto.

• METODOLOGIA

O *corpus* deste trabalho é formado por duas reportagens publicadas no dia 12 de abril de 2006 (anexo). O tema foi escolhido tendo em vista sua evidência nos vários meios de comunicação, dentre eles a mídia impressa. Trata-se, portanto, de reportagens que dizem respeito ao caso do assassinato do casal Manfred e Marísia Richthofen, ocorrido em 30 de outubro de 2002, mas que, quase quatro anos depois, voltou aos noticiários por conta de novos desdobramentos. Segundo os principais jornais e noticiários de televisão, a filha do casal, ré confessa do crime, Suzane Louise von Richthofen, teria forjado junto com o seu protetor, o advogado Denivaldo Barni, a participação numa entrevista do programa *Fantástico*, que foi ao ar no dia 09 de abril de 2006.

Mesmo com toda a polêmica que se formou em torno do assunto, o que mais nos motivou para a escolha das reportagens foi o fato de que seria mais fácil encontrar publicações sobre isso na maioria dos jornais que circula na cidade de São Paulo. Sendo assim, durante o período de coleta dos textos para o trabalho, as duas reportagens selecionadas nos chamaram a atenção por serem do mesmo grupo editorial, o grupo Folha da Manhã, e, ao mesmo tempo, serem direcionadas a um público de leitores bastante diverso. Resolvemos, então, buscar dados para a análise em dois outros jornais: a *Folha de São Paulo* e o *Agora São Paulo*. Enquanto a *Folha* é conhecida pelo seu conteúdo intelectualizado, o *Agora* tem um conteúdo com temas populares, dirigido a um público mais popularizado. O preço parece justificar a diferença, pois este último pode ser adquirido por em média um real e cinqüenta centavos, já aquele custa quase o dobro, sendo comprado por em média dois reais e cinqüenta centavos.

Tendo em vista esses fatores, como temos o propósito de tentar estabelecer o perfil do leitor-modelo de cada um destes jornais sob o ponto de vista dos seus enunciadores, pareceu-nos apropriada a escolha feita. Como mencionado acima, uma análise, por exemplo, das competências que são mobilizadas no leitor pode nos dar algumas pistas de como ele é visto ou de que maneira sua imagem é formulada pelos enunciadores que compõem o quadro de profissionais desses jornais.

A análise foi baseada nos seguintes aspectos: caracterização dos recursos visuais empregados nas reportagens (imagens, formatação dos textos, etc.), fatores convergentes e divergentes, e comparação dos recursos comunicativos utilizados em textos com o mesmo tema. Todos esses elementos serão descritos levando-se em conta a relação entre enunciadores e co-enunciadores, ou seja, jornalistas e público-alvo.

• ANÁLISE

Inicialmente, é preciso mencionar as condições de produção das reportagens em questão, já que isso representa um fator de suma importância para a validade da informação veiculada num determinado meio de comunicação. No caso da *Folha*, o texto foi publicado como reportagem de capa no caderno "Folha Cotidiano", ocupando duas páginas inteiras do jornal (C1 e C3). A maioria dos textos traz a indicação dos seus autores, o que confere um grau maior de confiabilidade e credibilidade ao que é veiculado. Quanto aos recursos visuais empregados, há o uso de imagens em posição central, mas apenas uma utiliza o efeito de "close". Há também quatro propagandas, duas (não identificadas claramente por formarem uma seqüência que se completa nas páginas seguintes) posicionadas ao pé das duas páginas (pp. C1 e C3) e outras duas propagandas de carro mais à direita (p. C3). Isso nos pareceu um indício de que, como os homens são mais propensos a consumir tais produtos, os enunciadores se dirigiam a um público formado mais por homens do que por mulheres.

Com relação à formatação dos textos, pelo menos no que diz respeito ao tamanho das letras, isso é feito de acordo com o grau de importância destes com o tema principal. Assim, o que aparece em posição de destaque são os textos cujos assuntos representam uma novidade no caso do assassinato. Textos cujos temas apresentam ligação indireta ou secundária com o tema central trazem formatação homogênea, o que é indício de que a atenção do leitor também é direcionada por esses recursos. De modo geral, é perceptível o grande cuidado com o aspecto visual da reportagem, assim como o emprego de vocabulário menos apelativo, pelo menos em relação ao *Agora*. Em contrapartida, o uso de topicalizações nos títulos de destaque servem como orientadores do sentido dos textos da reportagem para o leitor: "Sob gritos de assassina, Suzane é transferida" (p. C1) e "Em liberdade, Suzane pediu cidadania alemã" (p. C3). É importante lembrar também que na segunda página da reportagem temos um resumo contendo todos os fatos importantes sobre o caso do assassinato do casal Richthofen.

No *Agora São Paulo*, a reportagem de uma página inteira é publicada na página A-3 do caderno "Polícia Agora". Nela aparecem três imagens: a que está em posição central é a mesma publicada na página C1 da *Folha*, com ligeiro corte do lado direito. Com isso, a foto ficou com um "close" muito mais fechado. É o mesmo caso da foto ao lado, que traz um dos advogados de defesa de Suzane, Mário Sérgio de Oliveira. A terceira foto ao pé da página parece estar apenas ocupando um espaço, já que não tem relação direta com os textos ao lado. A relação só nos foi perceptível ao considerarmos o texto principal da reportagem.

[2] Grifo nosso.

A formatação dos textos aparece de modo bem distinto em relação à *Folha*. O título do texto principal, "Na cadeia, Suzana é levada para o isolamento",[2] ocupa mais ou menos 20% da página, com destaque para a palavra "isolamento", que apresenta um efeito de contraste em branco e preto em relação à cor das outras palavras do título. Vale mencionar também o uso de topicalização como referido na reportagem da *Folha*, bem como menor cuidado com o tratamento dos textos de forma geral, como podemos notar pela ocorrência da escrita equivocada do nome próprio da pessoa que é o referente principal das reportagens em questão.

Observamos também a ocorrência das frases "Destino era a Europa" e "Desde os anos 90", antecedendo o título dos dois textos da parte superior da reportagem. O sentido das frases não é apreensível sem a devida contextualização no interior do texto. Desse modo, funcionam como espaços vazios para os quais o leitor se encarregará de encontrar o sentido através da leitura. Há ainda outros três textos, dois destes na parte inferior da página e um terceiro do lado direito, sendo que este apresenta destaque causado por um efeito de sombreamento. A observação dos elementos formais apresentados até aqui levou-nos a concluir que, ao contrário da *Folha de São Paulo*, o *Agora* apresenta recursos visuais muito mais elaborados, mas, ao mesmo tempo, isso é feito em excesso, causando certa saturação de tais recursos ou até mesmo certa poluição visual que reflete o caráter mais apelativo da reportagem.

Para ilustrar algumas observações sobre conteúdo veiculado pelos textos da reportagem, recorremos à teoria de Maingueneau (2004) a respeito das competências mobilizadas pelo leitor para perceber as relações de sentido formuladas pelos enunciadores dos textos. Antes disso, é preciso ter em mente que todos os textos publicados no *Agora* trazem a indicação de que foram baseados em textos da Folha, o que representa um fator positivo para o nosso trabalho, já que pretendemos esboçar o perfil dos leitores dos dois jornais. E isso é um indício de que, como as mensagens se destinam a públicos diferenciados, cada jornal utilizará estratégias próprias para se colocarem no jogo enunciativo. Dito de outro modo, o que nos chamou atenção foi justamente o modo pelo qual cada um desses meios de comunicação, abordando o mesmo tema e formulando enunciados para co-enunciadores distintos, elaborou o seu discurso para seus leitores. A título de exemplificação, faremos uma comparação para tentar explicitar as competências que poderiam ser mobilizadas pelos leitores de cada um dos jornais a partir da análise de dois textos: "Protetor da jovem era amigo íntimo da família", do *Agora* e; "Protetor era amigo de Manfred Richthofen", da *Folha* (p. C3).

Inicialmente, um dado a ser considerado é que em ambos os textos, no processo de produção e no de interpretação dos enunciados, a competência lingüística é partilhada tanto por enunciadores (jornalistas) como por co-enunciadores (leitores), pois é um requisito básico para que a comunicação aconteça. Em outras palavras, as duas instâncias do discurso interagem tendo em vista que os atores envolvidos conhecem bem a língua na qual os enunciados são formulados.

Em se tratando da competência genérica, por se tratar do discurso jornalístico, a situação de enunciação se estabelece pelo modo como os enunciadores se dirigem ao grupo de co-enunciadores, os quais se posicionam enquanto público-consumidor das informações publicadas no jornal. Assim, é estabelecido um acordo entre as duas instâncias e quem enuncia se coloca como alguém capaz de expor ou esclarecer os fatos ou, num sentido mais geral, capaz de levar a informação. No outro extremo, os co-enunciadores se definem enquanto destinatários ou público-consumidor das informações veiculadas no jornal. Seu papel não se resume somente a isso já que, embora de um modo um pouco restrito, lhes é permitido fazer uso da palavra, isto é, lhes é permitido ocuparem o papel de enunciadores através das cartas ou e-mails para o jornal.

Ao que tudo indica, neste gênero de discurso – o jornalístico -, respeitado o valor das competências lingüística e genérica, ou seja, conhecer o código lingüístico e saber utilizá-lo nas diversas situações de enunciação, é a competência enciclopédica que desempenha papel decisivo para a formação da imagem do público leitor dos jornais. Como exemplo disso, no texto do *Agora* ("Protetor da jovem era amigo íntimo da família")[3], a expressão "amigo íntimo" pode levar o leitor a ter uma idéia mais ou menos clara do conteúdo que se pretende veicular. O nosso conhecimento nos diz que, por exemplo, as pessoas que têm relação de intimidade entre si costumam se visitar e utilizam um vocabulário mais informal ou até mesmo apelidos, o que determina o seu grau de intimidade. De fato, ao longo do texto, de apenas um parágrafo, outras expressões reforçam ou confirmam essa imagem formulada só com o título do texto, tais como, "trabalharam juntos", "Eles freqüentavam a casa um do outro", "(...) até hoje se refere a Suzane como 'criança'", "a visitava sempre", "ela chama de 'mãe'". A própria opção de publicar um texto mais resumido demonstra que para conseguir comunicar a mesma informação é preciso se utilizar recursos de fácil acesso para um maior número de pessoas. Neste caso recorrendo à "imagens" que permitam apreensão mais rápida e menos detalhada ou sofisticada.

Na *Folha*, o mesmo tema, abordado no texto "Protetor era amigo de Manfred Richthofen" (p. C3), de autoria de Fábio Schivartche, apresenta configuração bem diferente. A partir do título, menos direto que o do *Agora*, a palavra "amigo" nos remete a uma relação de conhecimento mútuo, mas não necessariamente de intimidade, já que, segundo os nossos padrões culturais, ser amigo é ter, no mínimo, uma relação de afinidade. Por outro lado, nem todas as pessoas que denominamos "amigos" são nossos amigos. Às vezes são apenas conhecidas.

De qualquer forma, no texto da *Folha*, os conteúdos não são expostos de forma simples e direta. Isso nos fez pensar que o leitor-modelo, nesse caso, necessitaria de argumentos que comprovassem a veracidade da informação trazida pelo enunciado. Durante a leitura, percebemos que era justamente este o posicionamento do enunciador que, no primeiro parágrafo, deixa claro o caminho que irá percorrer no texto, ao falar da rela-

[3] Texto sem autoria explícita. Há apenas a indicação de que sua fonte foi o jornal *Folha de São Paulo*

ção entre Suzane e seu advogado Denivaldo Barni após mencionar a entrevista para o *Fantástico*: "Mas seu envolvimento no caso é mais antigo e muito mais intenso do que as imagens mostraram" (§ 1). Até este ponto, a nossa imaginação permite inúmeros palpites do que o autor quis dizer com "envolvimento... mais antigo... muito mais intenso".

Na seqüência, nossa interpretação vai sendo orientada pelos fatos ou provas apresentados pelo enunciador, à medida que insere palavras e expressões cujo significado (lingüístico e cultural) nos levam a uma idéia menos equivocada do enunciado geral. Para dar maior credibilidade, ao longo do texto junto com uma descrição cronologicamente desenvolvida sobre o caso, aparecem expressões tais como, "segundo diversos relatos feitos à *Folha* por pessoas que conviveram com o advogado". (§ 4), "Outro fato importante na relação entre os dois..." (§ 5), "Há fotos feitas na ocasião..." (§ 6), etc. Além disso, outras evidências são inseridas para fortalecer o argumento a respeito da relação entre Barni e Suzane, como nos trechos: "Nos anos 90 eles trabalharam juntos na Dersa..." (§ 2), "O advogado a visitava quase todos os dias..." (§ 8), "Passavam horas no pátio de mãos dadas" (§ 8), "[Suzane] se hospedou na casa de Barni e da mulher, Vera, de quem Suzane também é muito próxima e chama de 'mãe'" (§ 11), "'Meu paizão Barni esteve aqui no domingo'" (§ 12).

Esse tipo de abordagem fez-nos concluir que os enunciadores da *Folha* projetam a imagem de um leitor-modelo exigente e que não aceita argumentos infundados, o que conferiria menos credibilidade ao que é publicado no jornal. Por outro lado, ao que tudo indica, o leitor-modelo do jornal *Agora* tende a aceitar de forma mais passiva ou menos questionadora as informações que lhe são "vendidas".

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, no tipo de enunciado apresentado, ainda que sem marcas tão claras, é possível perceber a caracterização da co-enunciação tendo em vista o que foi postulado por Benveniste em seus estudos. Neste trabalho, ao abordarmos o discurso jornalístico, tivemos sempre em mente a dificuldade de estabelecer um perfil claro das instâncias que compõem o jogo enunciativo, principalmente o do público leitor. De todo modo, ao analisarmos os enunciados sob o ponto de vista de quem enuncia, mas também sob o ponto de vista de quem interpreta, chegarmos a um resultado satisfatório com relação ao que estávamos tentando comprovar. Obviamente, não tivemos a pretensão de esgotar a temática, o que implica dizer que outras e novas abordagens podem ser feitas.

Sendo assim, concluímos dizendo que, para os enunciadores dos dois jornais, o leitor-modelo é um potencial conhecedor do código lingüístico e, pelo menos neste caso, compreende como se dá o jogo enunciativo do gênero jornalístico. Portanto, esses leitores-modelo, ao interpretarem os enunciados publicados nos respectivos jornais, exploram tanto a competência lingüística quanto a genérica. A competência enciclopédica vista sob os seus vários aspectos seria então o ponto que os singulariza. Concluímos, portanto, que é grande a possibilidade de que seja esse o principal ponto de referência utilizado pelos enunciadores que compõem o quadro de funcionários da *Folha de São Paulo* e do *Agora São Paulo* no momento em que produzem seus enunciados.

• BIBLIOGRAFIA

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Problemas de lingüística geral*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

CERVONI, Jean. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.

CHARAUDEAU, Patrick. "Identidad de los interlocutores: legitimación y opinión pública. _____. *El discurso de la información:* La construcción del espejo social. Barcelona: Ed. Gedisa, 2003. cap. 5, p. 95-115.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de lingüística*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

POR UMA LEITURA DO PROFESSOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ESTILÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Flavia Braga Krauss de **VILHENA**[1] (USP)

- ***Resumo:*** *Este trabalho tem como objetivo "radiografar" a Aula de Língua Portuguesa de maneira que conseguisse identificar os elementos que a caracterizam e a definem como tal, pois acreditava que este mapeamento permitiria maior segurança na confecção de parâmetros para a ação em sala de aula. Para isso, sentei no fundo de uma sala de aula (na verdade eram duas!) durante 60 horas e comecei a registrar os dados que mais me chamavam a atenção.* ***Antítese****: fiquei obcecada pelo fosso existente entre as duas aulas.* ***Síntese****: ao analisar as dessemelhanças entre uma aula e outra, comecei a me interessar pelo estilo do professor enquanto elemento constitutivo de sua aula. A partir da argumentação de Possenti em Discurso, Estilo e Subjetividade, também fui eu ganhando certeza de que os fatos de estilo não resultam de um desvio do sistema socializado, o que me leva a tratar o estilo não como um simples resíduo, um "plus a mais" que se agregaria a uma base comum. Na esteira desse raciocínio, interpreto o estilo como elemento também fabricante da Aula de Língua Portuguesa. Tendo esse pressuposto sempre em vista, pinço a relação do professor com o conhecimento transmitido em sala de aula como foco da minha análise. Por esse caminho cheguei aos esperados resultados: apesar da distância entre uma aula e outra, apesar de ambos os professores apresentarem-se como seres sobremaneira contrastantes, o que se vislumbra no comportamento entre professor e conhecimento é, em ambos os casos, a aurea mediocritas; um posicionamento que procura consolidar-se como lógico, racional, isento de valores e sempre embasado no cientificamente comprovado, como se tal posição fosse possível (digressão que quiçá valha pela conclusão).*

- ***Palavras-chave****: ensino de língua materna; estilo, análise do discurso.*

• INTRODUÇÃO

O raciocínio que desenvolvo neste artigo toma corpo a partir da necessidade de conceituação – ainda que aproximada – do que vem a ser o ensino de língua materna; tentativa de definição essa que me permitiria maior segurança na tessitura de parâmetros de ação em sala de aula.

Ainda que meu movimento venha a ser acionado por uma falta que muitos qualificariam como teórica, sua energia é tirada, sobretudo, das inquietações que em mim germinaram no decorrer do estágio realizado no Colégio Técnico Guaracy Silveira, zona oeste da cidade de São Paulo.

[1] *Contato: flaviakrauss@yahoo.com.br*

Ao acompanhar dois professores de língua materna, fui sendo atraída pelas diferenças existentes entre eles. Talvez pelo grande volume, as especificidades foram ganhando destaque a ponto de constituirem-se o centro das minhas atenções.

O estudo que aqui é feito se baseia na tentativa de levantamento e articulação dos fatores que possibilitam que aulas sobremaneira contrastantes estejam vinculadas à instituição escolar no cumprimento de uma mesma função, a saber: o ensino de língua materna.

Ressalvas serão feitas: ainda que involuntariamente minha atenção, durante todo o decorrer do estágio, estivesse voltada para a diferença, o destoante, no momento de sistematização escrita me detenho nos dados procurando realizar o movimento inverso ao já realizado no acompanhamento das aulas de língua portuguesa que me tocavam.

Paráfrases sempre são boas para evitar mal-entendidos: se começo assinalando e examinando as diferenças entre dois estilos de conduzir o ensino da língua materna, é para na seqüência direcionar minhas investidas sobre a recorrência; sobre aquilo que reiteradamente é constitutivo da Aula de Português a que tive contato por ocasião do cumprimento das horas de estágio.

Para a conquista da meta estabelecida, inicio com algumas considerações bordadas a partir da análise do estilo de cada um dos dois professores aos quais acompanhei, isto porque, desde o primeiro dia de estágio, os tomei como interessantes em suas esquisitices. "*Figuraças*". E também porque, neste momento, suspeito que tais figuras sejam percursos figurativos de um mesmo percurso temático; duas aparências que correspondem a uma só essência no ensino da língua materna.

A seção seguinte é aberta com um pequeno apanhado teórico a partir do qual elucido o conceito de estilo levado em consideração neste ensaio.

• PARA UMA DEFINIÇÃO DE ESTILO

Uma concepção filosófica de estilo

Possenti, em *Discurso, Estilo e Subjetividade,* ao apresentar uma concepção filosófica de estilo, amplamente se apóia na conceituação arquitetada por Granger, em *Filosofia do Estilo.* Para Granger, muito resumidamente, estilo seria um trabalho revelador do jogo entre forma e conteúdo. Sendo tecido a partir da escolha, ainda que inconsciente, se caracteriza pelo trabalho que o locutor necessita operar com a língua para obter o efeito que deseja.

De acordo com tal ponto de vista, o estilo seria uma categoria que sempre se faz presente; sendo agenciada pela relação estabelecida entre forma e conteúdo. Ampliando este raciocínio, desembocamos na impossi-

bilidade da total objetivação, já que até mesmo a busca da ausência de estilo somente é possível como o resultado de uma escolha.

O estilo na lingüística

Este subitem possui como base o Capítulo 10 da citada obra de Possenti, que se alicerça na resenha teórica de algumas concepções lingüísticas de estilo. Contudo, essas abordagens relacionam língua e estilo de modo a considerar este último como um resíduo, algo que se acopla ao sistema lingüístico ao invés de ser intrínseco a ele.

Segundo o autor, o problema da abordagem sobre estilo efetuada pelos lingüistas *stricto sensu* - classificação que engloba tanto os estruturalistas quanto os gerativistas - advém da concepção de língua e gramática advogada por estes especialistas. Ao conceberem a língua como algo uniforme e com função primitiva, somente admitem estilo como algo externo à língua ou com uma função subsidiária da gramática. Conseqüentemente, a estilística seria constituída pelos fatos considerados não-gramaticais e perderia do horizonte os fatos estilísticos resultantes dos recursos expressivos sujeitos a regra, sendo, portanto, objetos naturais de uma gramática.

Possenti se posiciona assumindo a noção de recursos expressivos indeterminados como concebidos por Franchi, para quem conceber os recursos expressivos como indeterminados significa:

- que os recursos sintáticos mobilizados num determinado enunciado, se tomados de maneira isolada, podem ser insuficientes para sua interpretação semântica;
- que uma mesma função ou relação semântica pode vir expressa num enunciado por recursos expressivos redundantes;
- que os mesmos recursos expressivos podem ser acionados para expressar diferentes significações;
- que uma mesma função ou relação semântica pode ser expressa por diferentes recursos alternativos.

Como se depreende das quatro máximas elencadas, a relação entre sintaxe e semântica é fluida, já que a própria estrutura garamatical é uma realidade em certa medida indeterminada, sendo a relação estabelecida entre as palavras na estrutura sintática alicerçada na variabilidade, não se prestando à fixidez.

De acordo com esta abordagem, a gramática não pode ser percebida como uma realidade fechada, em que existam somente duas classificações possíveis: a variante percebida como a forma canônica e os desvios possíveis a partir da adoção de tal forma canônica.

Por se posicionar a favor da interpretação de que os recursos expressivos são indeterminados e não ocupam um espaço já dado de antemão na estrutura sintática, Possenti argumenta que a abordagem do fenômeno lingüístico sob sua ótica é um estudo que se dá no interior da própria língua, na escolha que efetua o enunciador entre as opções possíveis existentes nos sistema lingüístico que nos é comum:

> os fatos de estilo não resultam de um desvio do sistema socializado, mas começam a produzir-se já no nível de agenciação desses próprios recursos. Portanto, esta é a abordagem que melhor corresponde à noção de estilo que elegi. (op. cit. p. 195)

Conforme se conclui a partir do posicionamento de Possenti, o estilo seria um fenômeno que merece tratamento lingüístico, já que é resultante de uma seleção que sempre é operada no interior da língua. Sob este ponto de vista, o autor ainda sistematiza três níveis como possíveis compartimentadores dos efeitos estilísticos logrados a partir de uma escolha no sistema lingüístico:

1. agenciamento de recursos gramaticais em enunciados gramaticalmente previsíveis e produzidos da maneira menos marcada possível em termos da relação entre variável lingüística e contexto de enunciação;
2. agenciamento de recursos para a produção de efeitos não gramaticais, como é bastante comum na linguagem poética em que é mais corrente o uso de associações insólitas;
3. marcação dos enunciados por traços socialmente avaliados que acabam por individuar tanto o locutor quanto o discurso. Há de se ressaltar que não só traços estigmatizados produzem efeitos estilísticos, mas igualmente os considerados pertencentes à norma que foi erigida como universal, já que também são marcadores.

Após terminar a definição e tentativa de esmiuçamento sobre o que seria estilo de acordo com seu conceito de língua, Possenti finaliza sua exposição sobre estilo fazendo suas as palavras de Goethe, ao afirmar: "o estilo não é (...) nem o particular puro, nem o universal, mas o particular em instância de universalização e o universal que se despe para remeter a uma liberdade singular".

O estilo dentro do discurso

Esta seção se inicia com a concepção de estilo trazida por Fiorin em *Uma concepção discursiva de estilo*, para, na seqüência, introduzir a noção de *ethos* que é delineada por Maingueneau em *Novas Tendências em Análise do Discurso* (1989). Dando o primeiro passo a partir da posição assumida por Fiorin (2004), temos que para esse semioticista o termo estilo designa:

> o conjunto de traços recorrentes do plano do conteúdo ou da expressão por meio dos quais se caracteriza um autor, uma época, etc (...) Há no estilo, como em todos os fatos discursivos, um aspecto ligado à produção do texto e um relacionado à sua interpretação. Isso significa que o estilo toma forma na interação entre produção e interpretação, ou seja, numa práxis enunciativa,

o que quer dizer que é um fato da ordem do acontecimento e não da estrutura. (op. cit. p. 174-175)

Em outras palavras, o estilo seria aquilo que eu, enquanto estagiária observadora que não apenas percebo como, inevitavelmente, interpreto os fatos, abstraio como característico em cada um dos professores estudados. Acredito importante também salientar que, de acordo com este excerto, o estilo é considerado como da ordem do acontecimento, o que significa que em cada enunciação se depreenderia um estilo do enunciador, pois sempre implicaria em escolhas, utilizando-nos a conceituação de Possenti.

Fiorin argumenta ainda que o estilo vem a ser o conjunto de rasgos constantes do plano do conteúdo - correspondentes às formas discursivas - e do plano da expressão - relacionadas às formas textuais. A associação das características presentes em ambos os planos seria responsável por promover um efeito de sentido de identidade. Tal efeito de sentido, por sua vez, configuraria um *ethos* discursivo que trataria de forjar uma imagem do enunciador.

Trabalhando a partir deste ponto a noção de *ethos*, nos coloca que Aristóteles, na *Retórica*, trabalha com três grande questões a serem levadas em consideração: o *logos*, o *pathos* e o *ethos*. A primeira diz respeito à argumentação, ao objeto do conhecimento; a segunda, à expectativa já existente no auditório e à sensação gerada nele a partir do contato com o orador; e a terceira, à imagem do orador. Neste manual de retórica antiga, temos a consideração que o orador ao falar, concomitantemente explicita seu *ethos*, revelando no seu modo de dizer um caráter que era considerada a mais importante das provas.

Entretanto, na avaliação de Maingueneau em *Novas Tendências em Análise do Discurso* (1989), à Análise do Discurso só lhe é possibilitada a integração do conceito de *ethos* retórico com a realização de um duplo deslocamento. Primeiro deslocamento: é necessário abolir a idéia de que o enunciador desempenha o papel de sua escolha em função dos efeitos que pretende produzir em seus enunciatários. De acordo com a abordagem aqui assumida, o sujeito sempre é assujeitado, sendo esses efeitos por ele produzidos impostos pela formação discursiva na qual o enunciador ocupa um lugar de enunciação. Segundo deslocamento: recorre-se a uma interpretação do *ethos* que é transversal à dicotomia estabelecida entre o oral e o escrito. Com o próprio Maingueneau (p. 46), "mesmo os corpus escritos não constituem uma oralidade enfraquecida, mas algo dotado de uma 'voz'", que é concebida como uma das dimensões da formação discursiva. Assim, se Aristóteles somente levava em consideração o discurso falado, a Análise do Discurso rompe com a polarização oral *versus* escrito, afirmando que ambos os textos são passíveis de similar leitura.

Avançando a partir deste duplo deslocamento efetuado pela Análise do Discurso para o trabalho com o *ethos* discursivo enquanto uma categoria operacional, para a interpretação arquitetada nesta análise, amplio o conceito de texto escrito fornecido por Maingueneau e considero o comportamento dos sujeitos aqui em discussão enquanto signos que se oferecem à leitura.

• UMA POSSÍVEL LEITURA DOS PROFESSORES

Ao advogar a impossibilidade de total abolição do senso comum, compartilho da opinião de Boaventura de Souza Santos (1989) quando diz que este saber e o saber científico devem se fundir na produção de uma nova ciência e também de um novo senso comum.

Para desenvolver a posição defendida e tentar caracterizar o que seria o estilo de cada um dos professores que acompanhei durante o estágio, começo com uma análise que poderíamos chamar de impressões gerais acerca dos professores. Acredito que o procedimento adotado se justifica pela dupla função que exerce nesta análise. Se por um lado vou aproximando o leitor de meu objeto de estudo, buscando materializar o professor que me serviu como texto, também começo a deixar transparecer o inevitável enviesamento ideológico que atravessará toda minha interpretação.

Tal aproximação aos professores será, cada uma delas, seguida da análise de um episódio que julguei bastante ilustrativo do que viria a ser o seu estilo de atuação em sala de aula.

O professor Miguel

Sujeito calmo e simpático. Voz de narrador de radionovela. Nos fins-de-semana, chega a ir dormir às cinco da manhã (e conta isso pra estagiária com certo fatalismo). "Daí na segunda-feira a gente está quebrado."

Na caixa de madeira onde guarda giz e carrega consigo, algumas declarações, quase de amor: "Prof. Miguel, o senhor é o melhor professor de português desta escola."

Camisa pólo por dentro da calça. Seu cinto preto é discreto, ainda que chame a atenção. Nos pés, ora um sapato que combina com o cinto, ora um Diadora branco com pretensões de esportivo (bem típico de quem nasceu no finzinho da década de 50). Talvez tenha nascido antes. Mas do seu nascimento, só sei que foi em Adamantina.

Seus óculos possuem uma armação que - como o sapato - é discreta, ainda sendo dourada. Deve sofrer de astigmatismo, já que uma fitinha segura os óculos na altura do peito quando não está lendo. Relógio retangular de ponteiro com pulseira e fundo pretos.

Casaco de moleton cinza-chumbo já desbotado e sempre aberto. Algum brasão sem significado bordado do lado esquerdo. Estilo caminhada dominical na Cidade Universitária.

Recurso pedagógico predileto: lousa. "(...) de escrever eu não tenho preguiça."

Agora que o leitor já é capaz de hipotetizar o enunciador dos enunciados que serão meu foco de estudo, passo a uma segunda aproximação - agora sim discursiva.

Sobre a fluidez da hierarquia estabelecida

13/09/2005 2º Ano A

Depois do recreio, os alunos vão entrando atrasados na aula. Quem já estava dentro da sala pergunta: "Vai deixar, psor?" - cobrando algum tipo de atitude do professor ao mesmo tempo em que desafiam sua autoridade.

O professor enquanto apaga a lousa: "Pxiiii! Vamos copiando!"

(...)

Professor: "Ô! Será que eu vou ter que pôr uns 4 ou 5 pra fora aí? Chegaram atrasados e ainda ficam conversando?"

(...)

Professor: "Continuando!"

Uma aluna pergunta o que ele está colocando na lousa e ele responde: "Tudo é concordância nominal." E a aluna nem sabia sobre o que se tratava o texto...

Outra aluna pede para dar um informe sobre a viagem para Porto Seguro e o professor concede.

Todos falam ao mesmo tempo.

Professor: Ô pessoal! (...) A boa educação mostra isso! Ela falando e vocês falando ao mesmo tempo não dá, né?"

(...)

"Então vamos! (...) Eu vou pôr pra fora a partir de agora! Eu quero silêncio!" Primeiro o professor ameaça e, na seqüência diz o que os alunos devem copiar o texto, caso não queiram ser atingidos por sua vingança.

O professor explica o que havia escrito na lousa parafraseando este texto e continua a passar matéria na lousa. A sala fala em volume elevado. Miguel olha feio pra eles.

Um aluno, que está sentado na mesa do professor: "Ô professor! Tô dando aula de Axé! Não quer ter umas aulinhas, não?" - pergunta jocosamente o aluno, em tentativa de subversão da hierarquia existente entre ambos.

Professor: "Quê?"

Aluno repete o convite-gozação.

Professor: "Seria a última coisa que eu faria na vida: ser corinthiano e dançar axé." E Miguel começa a andar pela sala para ver se os alunos estão copiando.

Vou por partes, já que esta cena-enunciado é rica em elementos para análise. A aula já começa com uma desestabilização da hierarquia anteriormente pressuposta entre professor e aluno. Considero o enunciado *"Vai deixar, psor?"* polifônico por interpretá-lo como discurso indireto livre que, segundo Revuz (1998), possui heterogeneidade mostrada e não marcada.

Com a pergunta-provocação, o aluno, cinicamente, deixa entrever outras vozes que circulam no ambiente discursivo por qual circula. E aqui temos a projeção imaginária de uma das funções conferidas ao professor - e dentre eles do professor de língua materna: "Cuidar para que os alunos cheguem no horário correto".

Dessa forma, tal enunciado, não será interpretado como uma pergunta-retórica, como primeiramente fui tentada. Definindo pergunta-retórica como uma pergunta que em si mesma já contém a resposta, julgo que nesta pergunta não esteja a resposta esperada pelo aluno. Caso assim o fosse, a pergunta não seria uma provocação.

Ao somar este fato, tem-se que as perguntas-retóricas normalmente são responsáveis por acionar a função fática da linguagem. Por acreditar que esta provocação não possua como objetivo principal estabelecer um canal de comunicação com o professor - apesar de também o fazê-lo - descarto a possibilidade de classificá-la como pergunta-retórica.

'O professor enquanto apaga a lousa: "Pxiiii! Vamos copiando!"' Ao me centrar na resposta oferecida pelo professor ao aluno, tem-se a pergunta-provocação não sendo respondida diretamente.

Se em um primeiro momento, o aluno que teve a fala analisada se colocou em posição superior aos seus colegas de classe, sobressaindo-se a ponto de denunciá-los, ao mesmo tempo em que colocava em xeque a autoridade do professor, agora é rebaixado por um duplo movimento.

Como se nota, o professor não encadeia sua fala na questão levantada pelo aluno, deixando de estabelecer cumplicidade discursiva com este e fazendo com que transpareça assim um *ethos* da indiferença. Adicionando-se a essa atitude, massifica genericamente os alunos como se fossem um único aparelho de escuta, para utilizar as palavras de Batista (1997).

Ao utilizar uma oração com verbo na primeira pessoa do plural, conjugado no presente do indicativo seguido de gerúndio, o professor, constrói um eufemismo para o imperativo da terceira pessoa do plural. Segundo a nomenclatura de Greimas (1976), seria uma modalidade factitiva, espécie de imperativo transferido, ainda que não esteja, necessariamente, como este último, em sincretismo com a modalidade do *poder*.

O professor utiliza o **nós** sem verdadeiramente se incluir na ordem por ele proferida, mecanismo discursivo que ameniza a determinação hierárquica existente. Entretanto, a própria possibilidade de amenizar uma relação hierárquica já traz em seu bojo a cristalização de tal hierarquia.

Concluo: a relação hierárquica existe, mas não pode ser escancarada, claramente sentida pelos alunos, já que se incorreria na ameaça de desestabilização da mesma relação assimétrica que caracteriza a relação professor-aluno.

Não obstante o simulacro da indiferença construído pelo professor, alguns minutos depois este retoma a pergunta-provocação do aluno, respondendo-a sob a forma de intimidação aos que haviam chegado atrasados: *"Ô! Será que eu vou ter que pôr uns 4 ou 5 pra fora aí? Chegaram atrasados e ainda ficam conversando?"*

É impossível não ouvir ecos da pergunta que serviu como ignição para essa ameaça. Ao *"Vai deixar, psor?"*, é como se o enunciatário interrogado respondesse: *"Não, não vou deixar. Agora vocês vão ver quem manda aqui."*

Alguns momentos depois: *"O professor explica o que havia escrito na lousa parafraseando este texto e continua a passar matéria na lousa. A sala fala em volume elevado. Miguel olha feio pra eles."*

Como se nota, o silêncio em sala de aula é um quesito de importância para este professor. Aliás, sendo a perda do controle uma ameaça real, Miguel se mostra constantemente atento a este aspecto, seja com olhares, *"pxxxiiiiuuu!"* ou o mais grave *"Eu vou pôr pra fora a partir de agora!"*

De acordo com o comportamento manifestado, percebemos que, para este profissional, o silêncio dos alunos é condição *sine qua non* para o prosseguimento da aula de português. Somente alguns instantes depois, tem-se nova tentativa de ruptura da hierarquia existente entre professor aluno:

Um aluno, que está sentado na mesa de Miguel: "Ô professor! Tô dando aula de Axé! Não quer ter umas aulinhas, não?" - pergunta jocosamente o aluno.

Professor: "Quê?"

Aluno repete o convite-gozação.

E aqui vê-se um outro exemplo da relação que estabelece na horizontal entre professor e aluno; de um relacionamento entre pares. Diria até mais que isso, já que é possível vislumbrar uma depreciação da figura do professor e da atividade exercida em sala de aula. Interpreto essa oferta como um escambo entre aula de axé e a aula de português, já que ambas são colocadas em um mesmo patamar de valor.

Entretanto, face à depreciação sofrida, o professor reage com bom humor: *"Seria a última coisa que eu faria na vida: ser corinthiano e dançar axé."* Miguel começa a andar pela sala para ver se os alunos estão copiando enquanto reclama com um aluno em particular: *"Nem copiou a matéria nem de hoje nem de ontem. Depois, bota pra fora e o cara é chato..."*

E aqui, neste último comentário, percebo uma dupla função para um mesmo enunciado. Ao mesmo tempo de constituir-se uma ameaça, podendo ser parafraseado por: *"Se continuar a agir assim eu vou colocar pra fora."*, funciona como um simulacro de como o professor pensa seus alunos e como pensa que é pensado por eles: *"Depois eu sou chato porque nasci assim..."*, como dito pelo próprio Miguel em outra situação.

O professor Milton

Um pouco obsessivo, bastante obstinado. E obstinado assim, puro, seco, sem nenhum complemento nominal.

Formado em lingüística pela PUC e depois em francês pela USP. Auto-rótulo de estruturalista: "Sou bem pé no chão. Tenho que me apegar à estrutura".

Calças claras, com bolsos na lateral. Tênis coloridos. Indefectível camisa xadrez por cima da camiseta branca. E ainda se acha no direito de reclamar do calor desta cidade.

Óculos quase imperceptíveis. Monte de livros. A maior caixa de giz que já vi na vida. Carrega giz, apagador, caneta, borracha e corretivo. Também daria pra trazer um lanche, mas acho que ele não pensa nisso... Nesta caixa está escrito somente "Prof. Milton". Letra cursiva grande, pirografada. Provável presente.

Sempre estudando na sala dos professores. Bater papo, só com as estagiárias. Inclusive no horário em que deveria estar dando aula.

Gosta de falar sobre outros países, França em especial. E também de falar em francês na aula de português. Curso de especialização na França. Convite recusado para ser orientando da Helena Nagamine Brandão no mestrado. Poderia estar estar dando aula em um colégio classe média-alta do Tatuapé: "Mas em colégio particular a gente não tem segurança."

Gosta é de saliva como recurso pedagógico. Mas quando vai escrever, usa uma letra rápida, miudinha, apertada, toda branquinha, lotando a lousa e atropelando o que vem pela frente. O engraçado é que fala desse mesmo jeitinho. Talvez esteja aí uma das estruturas das quais ele tanto necessite.

Da dificuldade de se sintonizar em uma língua camoniana

16/09/05
3º A
"Se a pipoca existe, tudo é possível."
Otimista de Pindamonhangaba (escrito na lousa, em rosa)

O professor fala sobre "Brás, Bexiga e Barra Funda". Distingue relato de narrativa, dizendo que esta última tem enredo, clímax, entre outras estruturas. O professor parece não se importar com o barulho em sala de aula. Também não apaga a frase em epígrafe para escrever na lousa, o que me faz levantar a hipótese de que o professor produz uma corrente discursiva que tende ao monologismo, já que simplesmente está surda, não levando em consideração ou sequer percebendo as outras que se desenvolvem em sala de aula.

Começa a falar sobre a beleza do português do Brasil, concluindo: "Então, valorizem nossa língua."

Um aluno: "Se não fosse tão difícil..."

Professor: "Qualquer língua é difícil, desde que você a estude em sua profundidade. Se você pega o inglês -que vocês falam que é fácil- vão ver que em sua profundidade também é difícil..."

Um aluno: Mas dizem que o português é uma das línguas mais difíceis do mundo..."

Professor: "Mas, vamos voltar pro nosso Camões!"

E alguns alunos riem.

Depois de alguns minutos, P bate o apagador na mesa como forma de pedir silêncio. E começa a explicar a matéria.

(...)

Pessoal! Agora eu tô dando aula! Nós fizemos um acordo e acordo é acordo...

(...)

Vocês gritaram e eu não falei nada... Agora é minha vez. Tô dando aula!

(...)

"E acontece hoje... Quanto mais ignorância, quanto menos as pessoas lêem, mais corrupção, mais injustiça (...) Mas vamos voltar para os Lusíadas."

Ao falar sobre "Brás, Bexiga e Barra Funda", o professor alerta aos alunos sobre a diferença entre relato e narrativa, um adendo teórico que viria para enriquecer a explicação, se não fosse a abundância de tais digressões.

Somando-se a esse fato o ruído existente em sala de aula, tais adendos teóricos faziam com que eu, que ao menos supostamente devo conhecer todo o conteúdo, me perdesse ao tentar acompanhar sua linha de raciocínio. Por não conseguir anotar tudo o que era dito pelo professor, somente me restava anotar fragmentos de suas falas e narrativizar parte do que havia sido dito, procedimento que acarreta certa perda da qualidade do dado.

Depois de discorrer sobre a beleza do português falado no Brasil, que é como se fosse "uma língua com açúcar", em expressão utilizada por ele próprio, o professor conclui: "Então, valorizem nossa língua."

Ao colocar o imperativo do verbo valorizar, logo após a conjunção coordenada conclusiva *então*, o professor apresenta este imperativo como uma conclusão lógica a partir dos argumentos anteriormente apresentados, fato que ameniza o autoritarismo intrínseco ao imperativo. Entretanto, ao justificar a necessidade de valorização da língua por meio de um encadeamento argumentativo que visa operar a partir da lógica, o professor reforça o *status* de irrefutabilidade que ele mesmo outorga a seu conselho.

Tanto são irrefutáveis seus argumentos que os alunos os acatam, sobrando somente um suspiro: "Se não fosse tão difícil..." Ao abrir seu comentário com uma conjunção subordinativa condicional, o aluno estabelece uma condição, que no caso funciona como um obstáculo, à possibilidade de valorização da língua materna. Desta forma, parafraseamos o que foi dito pelo aluno: *"Se a língua portuguesa não fosse tão difícil, nós a valorizaríamos e seríamos felizes com ela"*.

Este comentário é rebatido pelo professor com uma generalização que além de reforçar, amplia o que havia sido considerado pelo aluno. "Qualquer língua é difícil." Ao utilizar o pronome indefinido *qualquer,* aqui colocado como sinônimo de todas, o professor usa um argumento que, dentre outras coisas, funciona como um discurso auto-laudatório, já que objetiva a valorizar o profissional da área de línguas.

Desta maneira, ao invés de desmistificar a crença de que o português seria uma língua difícil, o professor busca difundir esta mesma crença com relação a todas as outras línguas.

Acredito que este comportamento discursivo possa ser interpretado como uma procura de reforço da suposta hierarquia existente entre professor e aluno. Ao me valorizar, me valorizo em detrimento de algum parâmetro, no caso, hipotetizo que este parâmetro seja o próprio aluno, o interlocutor em questão.

Um aluno rebate, trazendo para a discussão um argumento que se apresenta como científico através da alegação de que seu suposto embasamento se dá em pesquisas comparativas: "Mas dizem que o português é uma das línguas mais difíceis do mundo..."Ao ouvir este argumento, subitamente, o professor acaba com a discussão, mudando o tópico discursivo como quem manuseia um controle remoto: "Mas, vamos voltar pro nosso Camões!"

Conjunções coordenadas adversativas servem, de acordo com Celso Cunha, para ligar dois termos ou orações de sentido distinto, indicando que ao cumprir-se um fato, o outro não se cumpre. Desta forma, o **mas** é usado pelo professor para assinalar que *"apesar da conversa estar boa, temos que voltar ao trabalho"*.

Contudo, é interessante observar que este aparente desvio da argumentação que lhe cabia, em verdade é responsivo à colocação do aluno, responde o porquê do português ser tomado como uma das línguas mais difíceis do mundo. Responde dizendo que reiteradamente nos voltamos para Camões, estamos sempre a considerar os clássicos como exemplos a serem seguidos, ideais a serem atingidos, fazendo deles não só a metodologia como, às vezes, o objetivo do ensino de língua materna e criando assim o que acabou ficando conhecido como "fetichismo da língua".

A aula continua com o professor colocando o enredo d'*Os Lusíadas* na lousa. Na seqüência, começa a falar sobre a obra e, a certa altura, se incomoda com o volume da conversa e bate o apagador na mesa como forma de pedir silêncio. "Pessoal! Agora eu tô dando aula! Nós fizemos um

acordo e acordo é acordo (...) Vocês gritaram e eu não falei nada... Agora é minha vez. Tô dando aula!"

Ao unificar todos os quarenta e cinco alunos sob a denominação de *pessoal*, o professor os homogeniza em um único corpo que deve prestar atenção no que está sendo explicado na frente da sala de aula. Desta forma, existe uma tentativa de centralizar a discussão entre locutor, no caso, o professor, e interlocutor, aqui representado por uma amálgama de todos os alunos.

Depois de falar mais um tanto sobre a "belíssima obra de Camões", não sei por qual motivo, o professor conclui: "Quanto mais ignorância, quanto menos as pessoas lêem, mais corrupção, mais injustiça (...) Mas vamos voltar para os Lusíadas."

E pela segunda vez, após fazer algum tipo de consideração sobre assuntos correspondentes à ordem do dia, que imagino que seja do interesse de uma parcela maior de alunos; assuntos com os quais era ele também capaz de um maior envolvimento, o professor retorna bruscamente para o conteúdo de aula, para o motivo que considera unir professor e aluno em um mesmo espaço físico. E isto como se os interesses dos alunos fossem adaptáveis às suas bruscas mudanças de estação.

• ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE VIRIA A SER O ESTILO DOS PROFESSORES EM QUESTÃO

O que tenho buscado fazer até este ponto é desenhar os dois professores por mim observados, assinalando o modo com que cada um trata de conduzir a aula de português que lhe cabe e esboçando o que viria a ser tal aula em cada um destes contextos. Espero ter conseguido ao menos rascunhar os professores que a mim serviram de texto, de maneira que o leitor possa acompanhar a linha de raciocínio que desenvolvo de agora em diante.

Tanto o relato de minhas impressões pessoais quanto a análise de um episódio ilustrativo fisgado do conjunto de minhas anotações de estágio objetivavam agenciar as engrenagens constitutivas de cada um dos profissionais em questão, de maneira que neste primeiro momento da reflexão aqui exposta se ressaltasse os diferentes, mas ambos possíveis, modos de se conduzir a Aula de Português.

Não obstante os contrastes formarem a grande maioria do que foi por mim experiência no campo de estágio, foi possível a dedução de algumas constantes que uniam ambos profissionais sob o mesmo epíteto de "professor de português".

Dentre as recorrências, trabalho aqui somente que julgo mais gritante, talvez por ser a que me toca mais de perto: a relação do professor com o saber veiculado em sala de aula. Partindo da hipótese de que o currículo escolar não seja mera corrente transmissora de conhecimentos e de que o conteúdo responsável por relacionar professor e aluno em uma relação pedagógica é sobretudo construído na interação de sala de aula, detenho-me sobre a postura assumida por estes sujeitos perante o currículo de português.

O primeiro aspecto a ser salientado se relaciona à admiração que sentem, ao culto que prestam aos conteúdos pertinentes ao ensino de português. Como episódio ilustrativo desse comportamento, temos que o professor Miguel, em 14/09/2005, ao ler um texto sobre pós-modernismo que ele mesmo havia copiado de um livro didático na lousa, comete um desvio de interpretação relacionado à palavra em itálico: "Com a literatura *fantástica* de Gumarães Rosa".

Faz-se interessante notar que a entonação conferida à palavra fantástica, com alongamento da sílaba tônica desta, retira deste vocábulo o valor técnico que deveria assumir neste contexto. Guimarães Rosa é um escritor cuja obra freqüentemente é assemelhada a uma corrente denominada "realismo fantástico" que se desenvolveu, sobretudo, na América Latina e possui como alguns de seus expoentes Carpentier, Cortázar e Gabriel García Márquez. Não obstante esse fato, a palavra *fantástica* foi lida como um adjetivo valorativo daquilo produzido por Rosa, como pertencente ao vocabulário comum, e não como uma classificação literária.

Um outro exemplo que ilustra a tendência a tratar o conteúdo de estudos como algo digno de louvor, episódio que agora diz respeito ao professor Milton, já foi citado neste trabalho, ainda que com outro propósito. Depois de falar sobre a beleza do português falado no Brasil, caracterizada como "uma língua com açúcar", em expressão utilizada por ele próprio, o professor conclui: "Então, valorizem nossa língua".

No Dicionário Houaiss da língua portuguesa, temos que **valorizar** significa: **1.** Dar valor, importância a (algo, alguém ou a si próprio) ou reconhecer-lhe o valor de que é dotado **2.** Aumentar o valor ou o preço de (algo) ou tê-los aumentados **3.** Revelar, dar destaque positivo a (algo ou alguém).

Acredito que no contexto em que se encontra, o verbo **valorizar**, muito mais que dar valor, apareceria como sinônimo de aumentar o valor, o que corresponde à segunda acepção do dicionário. Entretanto, parece que nenhuma destas acepções coincide com o que foi dito pelo professor. Sinônimos talvez possíveis para o verbo valorizar neste contexto sejam primar, tomar conta, respeitar.

Meu objetivo com essas observações não está em posicionar-me contra todas as manifestações em que se vislumbre algum tipo de prazer estético depreendido pelo professor em seu relacionamento com as diversas manifestações da língua portuguesa, instrumento de trabalho deste profissional.

Se, por um lado, a beleza que se estatui como inerente ao conteúdo ministrado pode ser vista como motivação para o processo de ensino-aprendizagem, por outro, há que atentar-se para o risco de que tais conteúdos apareçam como previamente autorizados e, portanto, incontestáveis.

O que parece acontecer nas aulas por mim vivenciadas é que uma das normas da língua portuguesa, juntamente com um filão de suas manifestações literárias, se representa como dotada de um valor intrínseco, valor que, como já assinalado, freqüentemente se relaciona a uma abordagem estética.

Assim sendo, o que temos é a eleição de uma das possibilidades existentes sendo tomada como parâmetro normativo.

Fiorin, em *Para uma definição semiótica do gosto*, nos diz que no âmbito do gosto, toma-se o que se considera bom gosto numa certa época, num dado lugar, numa determinada classe social e, ignorando todos esses condicionamentos, eleva-se tal norma à categoria de universal, promovendo a variante à invariante, o que é considerado bom gosto acaba por ser reconhecido como o único gosto possível. Ao meu ver, essa interpretação é bastante explicativa da relação que se estabelece entre o professor e seu instrumento de trabalho, entre miguéis, miltons e língua portuguesa.

Detendo-me agora nas conseqüências advindas da modalidade de relação com a língua materna até aqui comentada, pinço um aspecto que além de produto também é produtor desta representação fetichizada que se vai criando sobre a língua: o trabalho com o texto.

À revelia do proposto por Geraldi, tanto em *O texto na sala de aula* quanto *Portos de Passagem*, os únicos textos trabalhados em sala de aula são aqueles colocados na lousa pelo professor (basicamente resumos de correntes ou obras literárias) e os trazidos pelos exercícios do livro didático.

Com relação ao primeiro exemplo elencado, *textos colocados na lousa*, me dou conta de que o professor sempre se manifesta harmonicamente em sua interpretação (pois se foi quem colocou o texto lá!), sendo que sua fala funciona como uma mediadora entre o texto e o aluno, sempre buscando facilitar a apreensão pelo aluno do que foi elegido conteúdo de classe. Assim sendo, paralelamente à leitura, os professores se utilizam de algumas paráfrases e, no caso do professor Milton, de alguns esclarecimentos teóricos.

O que se vislumbra no comportamento aqui descrito é a *aurea mediocritas*; um posicionamento que, apesar da valoração estética atribuída aos conteúdos da aula de português, procura consolidar-se como lógico, racional, isento de valores e ideologias e sempre embasado no que é cientificamente comprovado.

Utilizando-me da analogia construída por Coracini (2003) em *As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula*, percebe-se que o professor se comporta como um divulgador científico, propagador de um saber que é produzido em algum outro lugar que não a sala de aula.

De acordo com a autora, os enunciados assertivos em que predominam o uso de verbos na terceira pessoa como marca de impessoalidade em um presente que nos remete à atemporalidade constituem evidências de que o professor intenciona representar o saber científico como objetivo e imparcial. Conseqüentemente, o discurso do professor se constrói como uma mimetização do discurso científico propriamente dito, por exemplo: "Isto não significa nada. Vocês não vão encontrar em livro nenhum isso daqui!" (Miguel); "Linguagem é sempre subjetivo. Linguagem, tá? Linguagem, não língua." (Milton)

Ao desenvolver a linha de raciocínio apresentada por Coracini, ainda que o professor apresente uma tendência à isenção, é possível perceber a perspectiva do sujeito-enunciador que desponta, principalmente, através do constante uso de modalizadores. Somando-se a este fato, a autora nos adverte que, afastando-se do discurso da ciência, o discurso de sala de aula contém poucos enunciados que expressem probabilidade, possibilidade, eliminando assim o caráter provisório inerente ao trabalho científico:

> Oculta-se, então, ao aluno a transitoriedade da ciência e de seus pressupostos, por ser ela uma construção social e histórica. Como efeito de sentido, permanece a inquestionabilidade da autoridade e, por conseguinte, do poder do professor e da instituição proveniente do reconhecimento de um saber que contribui para a segurança do aprendiz em formação. (p.326)

Como se evidencia no excerto em destaque, Coracini julga que ao aluno é escondido o caráter de transitoriedade da ciência, conhecimento este que está no poder do professor, como estratégia de reforço à sua própria autoridade.

Por minha vez, creio que tal comportamento não se desenvolva com vistas a sustentar uma escala hierárquica. Quase na contra-mão do raciocínio desenvolvido por Coracini, suponho que esta atitude deva ser percebida como conseqüência da procura de distanciamento científico e objetivo, tão valorizado pelo professor.

Na esteira deste argumento trago à baila um texto de Jorge Forbes, intitulado *As Quatro Posições Subjetivas na Produção do Saber Psicanalítico*.

Em sua colocação, o autor começa diferenciando o saber científico do saber psicanalítico, já que o primeiro se baseia na pretensão de independência das subjetividade do emissor e do receptor e o último necessariamente e nomeadamente implica o sujeito.

Seqüencialmente, propõe quatro posições possíveis de serem assumidas pelo sujeito na produção do saber analítico:

1. "Autor conceitual ou nocional" é aquele que se notabiliza por criar uma nova forma de ver o mundo;
2. "Autor comentador" é aquele que, sem por isso ser melhor ou pior, retoma uma nova forma de ver, assume o mesmo ponto de vista, diferenciando-se por fazê-lo à sua maneira;

3. "Crítico" sendo aquele que atua de maneira similar ao crítico de arte;

4. "Idiota" sendo caracterizado pelo alienar-se a um outro, a um ideal; não põem nada de si e acabam por serem idênticos, idiotas (palavra que possui "idem" em sua raiz).

Justifico a classificação aqui adotada: parto do pressuposto que o saber veiculado em sala de aula, especialmente o que se relaciona à língua materna, não é somente transmitido neste espaço físico, como também é aí produzido. Ao elencar, selecionar, transmitir, retomar para esclarecer certos conteúdos, o professor acaba por criar um outro conteúdo, que está coalhado de sua subjetividade. Conseqüentemente, tomo o professor mais como um produtor de conhecimentos do que um divulgador científico, como colocado por Coracini.

Como desponta em toda a trama deste texto, ao perceber o professor como um produtor de ciência, não me refiro a uma ciência logocêntrica, que se presuma isenta e que tenda à impessoalidade. Pelo contrário, conforme já assinalei no início desta reflexão, assumo como ideal de ciência aquela defendida por Boaventura dos Santos Souza, que considera a impossibilidade da não-interferência do sujeito sobre seu objeto de estudo.

Por conseguinte, desconsidero a dicotomia aqui estabelecida o entre saber científico e o saber psicanalítico, responsável por abrir o texto do psicanalista em questão e tomo como pressuposto a máxima de que todo saber implique o sujeito, deixando de reservar tal característica à produção do saber psicanalítico.

Com este procedimento, entre outras conseqüências, se ganha a vantagem de amplificar a classificação proposta por Forbes para todas as áreas do conhecimento.

Consoante aos dados que trouxe e à maneira como os analisei, cocluimos que o professor - ao escolher um estilo que tenda à impessoalidade, correspondente à representação que possui do que seja a ciência - esforça-se por ausentar-se, lutando por deixar de se implicar enquanto sujeito na arquitetura de sua aula de português.

Acredito que esta tomada de posição - a escolha de um estilo que se caracterize pela objetividade -, ainda que não seja conscientemente assumida, traz em seu bojo a lamentável reação de acatamento frente ao conteúdo a ser repassado, atitude que melhor seria classificada como falta de reação. Retomando a classificação proposta por Forbes, dentro do contexto em que até o momento temos perambulado, me vai ficando claro que o professor, em uma tentativa de isenção, na boa vontade de parecer científico, seria aquele nada põe de si (e é necessário que eu me auto-rotule de idiota a essa altura do campeonato?). Se o estilo realmente é uma escolha, neste caso parece que há um trabalho gigante por parte do professor por colocar-se em relação ao conteúdo da aula como um "idiota".

Dessa forma, ao finalizar o estágio obrigatório nas aulas de língua portuguesa que me tocavam, só posso assumir como compromisso profissional a busca da construção de uma aula em que me implique enquanto sujeito, desautorizando uma concepção de ciência que descarte o ser humano por quem é produzida.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer.* Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998

BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares.* SP: Martins Fontes, 1997.

CORACINI, Mª José R. Faria. *As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula.* In: "Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades". Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

CUNHA, Celso. *Gramática do Português Contemporâneo.* MG: Editora Bernardo Álvares, 1978.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa. RJ: Objetiva, 2001.

FIORIN, José L. *Uma concepção discursiva de estilo.* In: CAÑIZAL, E. P. et alli. (orgs.) "O olhar à deriva: mídia, significação e cultura" São Paulo: Annablume, 2004.

_____. *Para uma definição semiótica do gosto.* In: "O gosto da gente, o gosto das coisas: abordagem semiótica". SP: EDUC, 1997.

FORBES, Jorge. *As Quatro Posições Subjetivas na Produção do Saber Psicanalítico.* www.jorgeforbes.com.br

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da modalidade.* In: Semiótica do discurso científico e Da modalidade " SP: Difel, 1976.

MAINGUENEAU, Dominique. *O Ethos.* In: "Novas Tendências em Análise do Discurso" Campinas, SP: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989..

PECHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento.* Campinas, SP: 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna.* Rio de Janeiro: Graal, 1989.

A FUNÇÃO TRANSCENDENTE DA FILOLOGIA EM UM MANUSCRITO DO SÉCULO XIX: UM POUCO DA HISTÓRIA DE UM BAIRRO PAULISTANO

Taís Freitas de **SOUZA** (USP) [1]

- ***Resumo:*** *Este artigo traz uma proposta de estudo de um manuscrito de meados do século XIX, explorando a função transcendente da Filologia.*

- ***Palavras-chave:*** *Filologia; bairro de São Miguel; Sacramento Blake.*

• INTRODUÇÃO

Um manuscrito datado de 1°. de agosto de 1863, encontrado no *Arquivo do Estado de São Paulo* tornou-se o ponto de partida para o estudo aqui apresentado. O documento consiste em um relatório técnico de quatro páginas manuscritas, em que são descritas, a pedido de seu comprador, Joaquim Antônio Pires de Siqueira, a localização, as dimensões e as características de um terreno, localizado no bairro de São Miguel, na cidade de São Paulo.

Em se tratando dos aspectos codicológicos do manuscrito, este pode ser classificado como cartáceo (papel) (SPINA, 1994). As duas primeiras folhas apresentam textura firme e amarelada, não só pelo tempo. Percebe-se também uma uniformidade na cor que não é típica da tonalidade dada ao papel pelo passar do tempo e condições ambientais. Já as outras duas folhas do documento, provavelmente escritas em um outro momento e lugar, por outra pessoa, são de um azul pálido, apresentando leves ondulações horizontais em sua superfície. Todas as quatro folhas, apesar de apresentarem as diferenças mencionadas, são de formato retangular e sem pautas. No próprio ato de escrever, o autor padronizou a separação entre as linhas e estabeleceu uma margem de aproximadamente dois centímetros. Sob a perspectiva paleográfica, duas mãos escreveram o documento, em letras cursivas, um pouco inclinadas para a direita; ambas foram escritas com tinta preta, tendo como instrumento uma pena.

• CONHECENDO A HISTÓRIA DE UM BAIRRO POR MEIO DO EXAME DE UM MANUSCRITO

Elaborada a edição semidiplomática do manuscrito, decidiu-se pelo estudo filológico transcendente, com o fim de investigar aspectos que vão além do que se pode encontrar apenas no documento, ou seja, os aspectos sociais, históricos e culturais.

Trata-se de um texto bastante técnico, cujas duas primeiras páginas foram escritas por um suposto engenheiro[2] e, as duas últimas, por um agrimensor. As informações predominantes nestas são numéricas, pois consistem na triangulação do terreno para saber sua exata extensão.

Sendo o manuscrito de 1863, acredita-se que seu conteúdo esteja ortograficamente inserido no período pseudo-etimológico (COUTINHO, 1962). Tal período reconhece-se por apresentar muitas palavras que exibem uma ortografia que não condiz com sua raiz etimológica, mas que arbitrariamente carregam marcas aparentemente clássicas.

O primeiro passo foi descobrir as referências fornecidas pelo engenheiro e pelo agrimensor, sendo que apenas duas eram precisas: ao Norte rio Tietê e à margem direita do ribeirão Jacuí. Com o auxílio de mapas novos e antigos, não houve grandes dificuldades em se localizar a região descrita no documento, já que os dois rios conservaram seus primitivos nomes e havia o conhecimento das dimensões da área (122.540 metros quadrados), uma extensão bastante expressiva.

O passo seguinte foi descobrir como era a região na época descrita pelo documento e como estava atualmente. A região descrita no manuscrito corresponde ao bairro São Miguel Paulista, situado na zona Leste do município de São Paulo, talvez o bairro mais antigo de São Paulo de Piratininga.

Assim como vários bairros e cidades, o bairro de São Miguel teve sua origem com o objetivo de "civilizar" os indígenas da região. Segundo a Dra. Roseli Santaella Stella, atual responsável pela chamada capela de São Miguel, em um texto escrito para *folders* do futuro museu: "(...) a carta de José de Anchieta dirigida ao padre geral Diogo Lainez, a 12 de junho de 1561, traz os elementos reveladores que cercam a fundação de São Miguel". No mesmo texto, ainda há a informação de que um índio chamado Piquerobi, irmão de Tibiriçá, chefiava a aldeia e que a escolha do nome do arcanjo pode ter sido influenciada pelo fato de serem índios guerreiros. Uma outra vertente acredita que a opção se deve mais ao gosto pessoal do próprio padre Anchieta.

A aldeia de São Miguel de Ururaí é explicitamente citada no manuscrito de 1863 aqui trabalhado. O engenheiro, que assina as duas primeiras folhas, refere-se à "extincta Aldeia de São Miguel", já o agrimensor é ainda mais preciso, iniciando seu relatório assim: "Medição de um terreno de compra sito na Aldea S. Miguel Freguezia da Penha, no lugar denominado Olaria (...)". Nesse caso, a informação fornecida é muito significativa, pois outro bairro importante de São Paulo já existia, a Penha, ainda na condição de "freguesia"[3], sendo que São Miguel ainda era chamado de aldeia e pertencia à Penha. Mas se São Miguel era mais antigo do que a Penha, por que então pertencia a ela? Surgiu aí mais uma questão interessante a ser pesquisada.

Recorrendo a depoimentos de moradores mais antigos da região e a instituições como o Museu do Tietê, a biblioteca do Parque Ecológico do

[1] Contatos: sororoca2000@yahoo.com.br

[2] Será mostrado mais adiante que ele não era engenheiro de formação.

[3] De acordo com Cunha (1999) "freguês (adj): s.m. orig. 'dizia-se de ou o que pertencia à mesma paróquia' (...) 'possivelmente do lat. Hisp. *Filiuecclesiae* 'filho da igreja, paroquiano' ".

Tietê e o Instituto Geológico de São Paulo, foi possível chegar a algumas respostas. Embora fosse uma região anterior à Penha, na época em que foi escrito o documento aqui explorado (1863), São Miguel já não tinha mais a importância defensiva para São Paulo que tivera outrora, mas ainda ostentava a fama de ser uma região muito hostil e habitada por índios. Pode-se verificar, assim, uma situação que isolou a região de São Miguel por um bom tempo.

Desde quando foi fundada até meados do século XVIII, a Aldeia de São Miguel teve importância estratégica na defesa de São Paulo, além de constituir um pólo onde se reuniam algumas tribos indígenas da região e famílias de bandeirantes que vinham de várias partes do Brasil (a população da aldeia girava em torno de quinhentos habitantes em seu apogeu).

De acordo com a análise das referências de localização e dimensões do manuscrito, a capela aqui referida (hoje conhecida popularmente na região como "Capela dos Índios"), que deu origem ao bairro de São Miguel, está dentro do terreno descrito pelo engenheiro. A capela que hoje está lá teve sua construção concluída em 1622 e foi, segundo o texto da Dra. Roseli Santaella "o primeiro bem tombado pelo Instituto Histórico e Artístico Nacional, pessoalmente indicado pelo diretor que o fundou, o arquiteto Luís Saia, que ainda dirigiu a restauração promovida pelo Iphan, entre 1939 e 1940". A importância histórica, arquitetônica e cultural da pequena igreja é inegável, afinal mantém características únicas preservadas.

No texto de Stella (1997) são descritas com minúcias as características da capela, mas apenas as julgadas mais curiosas serão exploradas neste artigo. A construção das paredes é de taipa e a alguns trechos da parte superior são de adobe (indício de acréscimos feitos pelos franciscanos em 1691). Os altares, a pia batismal e a bancada de comunhão são originais e esculpidas em jacarandá; as feições dos delicados querubins esculpidos na madeira têm feições européias. Porém, do lado de fora de uma parte da capela onde não se realizavam cerimônias (um provável aposento) e na porta e janelas externas da construção original existem carrancas entalhadas também na madeira.

A finalidade dessas carrancas, segundo a crença das mais remotas civilizações, é a de afastar os maus espíritos (assim como as gárgulas nas catedrais góticas). No entanto o que mais chama a atenção nem é o fato de haver carrancas entalhadas em uma capela tão antiga em São Paulo, e sim os traçados incas das figuras. As figuras da capela de São Miguel não têm nenhuma semelhança com aquelas dos indígenas brasileiros, mas guardam extrema semelhança com as figuras incas, ainda segundo a Dra. Roseli, as figuras foram entalhadas por índios capturados por sertanistas na América espanhola e trazidos para São Paulo. Os entalhes da capela de São Miguel são, talvez, os únicos vestígios ainda existentes da presença desses índios no Brasil.

Outra característica da construção é o grande alpendre em forma de L, também em taipa, e sustentado por seis grossos pilares. De acordo

[4] Depoimento da Dra. Roseli Santaella Stella.

com Aracy Amaral, tal elemento arquitetônico é de origem espanhola. Já as portas e seu interessante sistema de abertura constituem outro elemento importante, aquelas, além de decorativas, "permitem dupla função, no caso de uma delas: a de separar o altar da sacristia e ao mesmo tempo em que os elementos vazados transformavam o espaço em uma espécie de confessionário" [4]. O estilo das portas da capela São Miguel pode ser encontrado nas ilhas Canárias e em algumas ilhas portuguesas.

Um último aspecto a ser abordado quanto à capela é a sua localização, que denotara sua importância nos séculos XVI e XVII, do terreno adquirido por Joaquim Antônio Pires de Siqueira já em meados do século XIX, quando já perdera esse estatuto. Segundo descreve Stella (1994): "Basta posicionar-se diante da capela de São Miguel, situada em um ponto alto com relação ao leito do rio, que se tem visualmente o domínio completo daquela região banhada pelo Tietê rumo a São Paulo". O primeiro "dono" das terras de Joaquim Antônio foi o sertanista Fernão Munhoz, espanhol, que tendo se apossado daquelas terras e ordenou a construção da nova igreja de São Miguel dentro de seus domínios para se redimir de seus atos como bandeirante; o encarregado da obra foi o padre João Alvarez. Deve-se mencionar que da primitiva igreja, de cerca de 1560, mencionada por José de Anchieta não restaram vestígios materiais, apenas em relatos documentados, o que há até hoje quase inalterada é aquela de 1622, segundo consta da inscrição na verga da porta principal.

Hoje, apesar de haver muitas construções e prédios na região, ainda se pode ter uma idéia parcial daquela visão da qual desfrutavam os bandeirantes e indígenas na época da consolidação da aldeia de São Miguel. Da praça onde está a capela, além do rio Tietê e do Jacuí, pode-se as ruínas de uma casa sertanista que servia de hospedaria aos viajantes que iam e vinham da Aldeia de São Miguel. Da capela se enxergava a casa e vice-versa; a posição da hospedaria também era defensiva. Infelizmente esta não teve a mesma sorte da capela, ainda se pode identificar um caminho de pedra, algumas paredes (inclusive a central e maior) e alguns cômodos ainda desenhados no chão pelos resistentes alicerces, porém, se nada for feito com o intuito de preservar mais este patrimônio, logo não restará vestígios.

Na descrição do autor das duas primeiras folhas do manuscrito, além das localizações, há referências às características físicas do terreno, como neste trecho extraído do manuscrito: "(...) o seo solo é na generalidade arenozo, e possui em certos pontos camadas argilosas que se empregão no fabrico das telhas e tijolos. A vegetação é fértil e própria para pastagem de animaes, sendo que em alguns lugares é interceptada por pântanos ou alagadiços que parecem o resultado de antigas escavações para a extracção da argila".

Confrontando essa descrição do engenheiro com a informação acrescentada pelo agrimensor, que afirma que a localidade é denominada Olaria, pode-se chegar a uma atividade muito desenvolvida na região por muitos séculos: a fabricação de tijolos e telhas que serviam de material de construção para toda a província de São Paulo. As olarias ocupavam boa parte das margens do rio Tietê na região da zona leste e, até a pouco

tempo, havia ruínas dessas últimas olarias, localizadas no terreno descrito no manuscrito.

Dentro do Parque Ecológico do Tietê ainda se preserva a última das olarias, que pode ser visitada por turistas que fazem uma caminhada monitorada pelas trilhas na mata. As últimas olarias fora da área do parque foram derrubadas há pouco tempo para a construção de um assentamento de famílias que ocuparam clandestinamente a área de manancial do rio Tietê; o mais absurdo é que as famílias continuam na mesma área, só que agora legalizados e em casas de alvenaria! Boa parte do assentamento hoje está no terreno de Joaquim Antônio, descrito no documento.

Um outro aspecto que chama a atenção no manuscrito é o fato de ser um relatório técnico e, por isso, apresenta muitas informações numéricas, uma curiosa norma técnica da época e unidades de medida, todas no sistema inglês. Os valores da área do terreno são fornecidos em braças[5], o que sugere a influência da Inglaterra, uma potência em engenharia na época em que o texto foi produzido.

Considerando-se as referências geográficas descritas no manuscrito foi possível localizar o local exato, tendo como principais pontos de referência o rio Tietê e o ribeirão Jacuí, ambos conservando seus nomes até hoje, fator que facilitou a investigação. O terreno se localiza à margem esquerda do rio Tietê, estendendo-se por 55.700 braças quadradas (122.540 m²), uma extensão bastante significativa.

Os aspectos técnicos da época, relativos à engenharia, que podem ser identificados no manuscrito aparecem em maior quantidade nas duas últimas páginas, aquelas assinadas pelo agrimensor chamado João Rudin. Ele elabora uma tabela em que registra os dados obtidos na triangulação[6] do terreno. Em várias linhas da tabela, ele acrescenta a direção em que estão percorrendo o terreno durante as medições; o ponto de partida mencionado é a margem direita do ribeirão Jacuí, seguindo rio abaixo. A tabela termina com a seguinte observação: "chegada ao ponto de partida".

Na introdução aos dados numéricos redigida, o agrimensor escreveu aos seus dados numéricos fornece informações bastante interessantes, das quais algumas já foram mencionadas neste artigo. Merece destaque a referência a uma norma da época, como "lei". Além de mencionar os dois limites mais evidentes do terreno, os dois rios, o agrimensor afirma que há marcos de madeira configurando os demais limites do terreno. Verifica-se, pela tabela, que são quatro essas demarcações e, segundo trecho extraído do manuscrito "Os marcos colocados estão de madeira de canella e feita descrita por lei". É interessante observar que existiam leis para demarcações de territórios como essa que exigia que os marcos deveriam ser confeccionados em madeira de canela.

[5] Uma braça equivale a 2,20 metros.

[6] A triangulação é utilizada há muitos séculos para determinar áreas muito extensas e trabalha com o sistema de amostragens em forma de triângulos retângulos cujas áreas individuais somadas fornecem a área total.

O engenheiro inspetor de medições que assinou o relatório sobre o terreno, de nome pouco comum no Brasil, chamou a atenção: Raimundo de Pennaforte do Sacramento Blake.

Procedendo a pesquisa sobre o citado nome pode-se chegar à informação de que Sacramento Blake era o sobrenome do autor do famoso *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*, composto de sete volumes, Augusto Vitorino Alves do Sacramento Blake.

Segundo a *Nobiliarquia Paulistana*, de Pedro Taques, parte publicada em site eletrônico, o doutor Augusto Tito de Toledo Blake era filho do doutor Raimundo de Pennaforte do Sacramento Blake e Izabel Dias, exatamente o autor do manuscrito de São Miguel. Mas nada é dito sobre ele, pois o enfoque da árvore genealógica era sua nora: Francisca Leonel Blake.

Embora se supunha que nada mais pudesse ser encontrado a respeito do autor do manuscrito, uma pesquisa no próprio *Dicionário Bibliográfico Brasileiro vol.I*, feita pelo filólogo alemão Rolf Kemmler[7], forneceu informações reveladoras sobre Raimundo de Pennaforte do Sacramento Blake: nascido a 2/11/1827, era o irmão mais novo do famoso Augusto Vitorino, o autor do dicionário, e que, embora fosse médico de formação, exercia também a engenharia, segundo atesta o documento que dirige ao então presidente da Província de São Paulo, Vicente Pires da Motta.

Talvez ainda haja pontos a serem explorados no manuscrito que vão além dele próprio, mas, por hora, é suficiente ter descoberto as origens do autor do manuscrito e, principalmente, poder reconstituir uma parte da história de um bairro tão importante e antigo da cidade de São Paulo, como é São Miguel Paulista.

Ao explorar a função filológica transcendente do manuscrito do século XIX, descobrem-se aspectos históricos, sociais e culturais de uma população, o que permite reconstruir toda uma época, seus costumes ou principais acontecimentos. Traços sutis que, na maioria das vezes, não aparecem nos livros de História.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLAKE, Augusto V. A. do S. *Dicionário Bibliográfico Brasileiro vol. I*, 1883: 367

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1962.

CUNHA, Antônio G. da. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa 2ª. ed. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1999

SPINA, Segismundo. *Introdução à edoctica*. São Paulo: Edusp, 1994.

STELLA, Roseli Santaella. "Anchieta e a Fundação de São Miguel de Ururaí". *Anais do Congresso Internacional Anchieta 400 Anos*. São Paulo, Comissão do IV Centenário de Anchieta, 1997, pp. 329-336.

http://www.geocities.com/lscamargo/gp/Gayas.htm, acessado em 20/10/2005

[7] Agradeço a Rolf Kemmler pelas informações gentilmente cedidas sobre Sacramento Blake.

RESPEITO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE.
(A acepção da palavra respeito nas redações da FUVEST 2002)

Pierre Augusto **RAFAEL** (USP)[1]

- ***Resumo:*** *O texto aborda a etimologia da palavra "respeito" e as acepções mais comuns dadas pelos dicionários. Confrontam-se essas acepções com trechos retirados de algumas redações da FUVEST 2002, em seguida aborda-se a gramaticalização da palavra alvo, e as diversas variantes assumidas pela mesma quando acompanhada de sintagmas preposicionados ou verbos dicendi.*

- ***Palavras-chave:*** *Língua escrita; palavra "respeito"; formações com preposições e verbo dicendi.*

• INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é verificar a ocorrência da palavra "respeito", seu uso e as acepções mais recorrentes, a formação com sintagma preposicionado e verbo dicendi, bem como apontar possíveis mudanças do uso da palavra e por extensão, a norma culta, demonstrando assim a grande dinamicidade da língua.

• METODOLOGIA

Utilizou-se para este trabalho um *Corpus* composto por setenta e cinco redações de candidatos ao vestibular da Universidade de São Paulo (USP), que pleiteavam a uma vaga no ano de 2002. Estas redações foram selecionadas como as melhores do referido vestibular, sendo o mesmo realizado pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST). Todas as redações foram transformadas em documentos eletrônicos de acesso público e estão à disposição no endereço eletrônico: http://www.fuvest.br/vest2002/bestred. Após confecção do *Corpus* houve um levantamento da ocorrência da palavra "respeito", escopo do trabalho, e delimitação dos trechos onde a mesma aparece; em paralelo foi efetuada uma pesquisa etimológica acerca da origem da palavra em dicionários de etimologia e de latim. Realizou-se também uma busca das acepções da palavra "respeito" em dicionários da língua portuguesa, assim como, as construções gramaticais com preposição e verbo dicendi, essa busca estendeu-se também ao meio eletrônico (internet), a manuais de gramática e lingüística.

[1] Contato: pierre.rafael@itelefonica.com.br

• ORIGENS

No início de sua evolução biológica, o ser humano andava sobre quatro patas e provavelmente utilizava a visão para reconhecer o mundo, com o auxílio deste sentido, ele procurava e identificava a comida, prevenia-se de inimigos e percebia qual a melhor época para a reprodução.

Com o uso cada vez mais freqüente dos braços e mãos para a coleta de alimentos e manipulação de materiais para diversos fins, o homem tornou-se bípede. A visão passou a influenciar ainda mais a interação entre o ser humano e o mundo que o cercava, esse sentido perceptivo sempre teve papel preponderante na vida do homem:

> Os olhos são importantes para o conhecimento do mundo. Desde os primórdios, o homem primeiro vê, para depois tocar. Num certo sentido, toda a sua percepção do mundo passa primeiro pelos olhos. Assim, um homem ***de visão*** é aquele que enxerga além da medida.
>
> (MARTELOTA *et alii*, 1996, p.131)

A palavra "respeito" em latim significa - *olhar para trás* - a mesma é formada pela junção do prefixo *re-*, que em latim significa - *movimento para trás, repetição* - e do verbo *spectô* que significa: *avistar, olhar*. Essa etimologia demonstra o alto valor dado à visão pelo ser humano e como as atividades com esse sentido levam à criação da escrita, o que irá tornar a humanidade ainda mais dependente da sensação de olhar.

Na língua portuguesa, a palavra "respeito" entrou com algumas acepções que resgatam essa origem, por exemplo, temos para esta palavra o significado de: "importância, relevância" e o desvio do olhar para trás, ou seja, em uma direção contrária à natural, que no caso do ser humano é voltada para frente, o que revela interesse por parte de quem desviou sua visão.

• ETIMOLOGIA NOS DICIONÁRIOS

Acepções da palavra – "respectus"	Celso Cunha (1996)	Torrinha (1997)	Acadêmicos (2005)
Olhar para trás.	-	1	1
Voltar os olhos para; olhar.	-	4	-
Obediência, reverência, veneração.	1	-	2
Ter os olhos em; prestar atenção a; ocupar-se de.	-	5	-
Esperar de alguém (em paga)	-	6	-

• ACEPÇÕES

A palavra "respeito" tem diferentes acepções em dicionários da língua portuguesa, essas acepções são organizadas em grupos semânticos parecidos, como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro Comparativo das Acepções da Palavra Respeito.

Acepções da palavra "respeito"	Caldas Aulete (1970)	Aurélio (1975)	Cunha (1996)	Torrinha (1997)	Aurélio (1999)	Hoauiss (2001)	Hoauiss Eletrônico (2002)	Acadêmicos (2005)
Ato ou ação de respeitar.	1	1	-	-	1	1	1	-
Ponto de vista, aspecto, modo de ver.	2	4	-	1	4	4	4	-
Razão, motivo.	3	5	-	2	5	5	5	-
Contemplação, consideração, apreço, atenção, reverência.	4	2/7	1	4	2/7	2/7	2/7	1
Acatamento, deferência; obediência, submissão.	5	3	1	-	3	3	3	2
Relação, referência.	6	6	-	5	6	6	6	3
Temor, medo.	7	8	-	-	8	8	8	4
Justiça, direito.	8	-	-	6	-	-	-	-
Cumprimentos	9	9	-	-	9	9	9	5

Pelo quadro percebemos que o dicionário "Caldas Aulete" classifica de forma única e com mesmo valor semântico a acepção da palavra com sentido de: **4.** "Contemplação, consideração, apreço, atenção" enquanto os dicionários posteriores "Aurélio" e "Hoauiss" dividem essa acepção em duas: **2.** *Reverência, veneração* e **7.** *Consideração, importância.*

Há uma homogeneidade das acepções da palavra "respeito" nos dicionários que estão mais presentes em nossos ambientes escolar e acadêmico, o "Aurélio" e o "Hoauiss". Isso demonstra que a palavra é vista de forma similar por esses lexicólogos, a exceção do dicionário "Caldas Aulete", com algumas acepções que já não são consideradas nos dicionários mais recentes como: **8.** *Justiça, direito.*

A língua funciona como transmissor e elemento condutor das idéias, tanto no indivíduo quanto na sociedade em que ele está inserido. Algumas palavras têm a característica de destacar ainda mais esta propriedade da língua, conseguindo evocar significados aparentemente opostos como ocorre com a palavra "respeito".

Verifica-se também pelo quadro visto acima que as acepções para a palavra "respeito" podem dividir-se em significados com valores mais positivos como: *importância, deferência, relevância, reverência*; em valores que necessitam da intermediação do indivíduo como: *ponto de vista, aspecto, modo de ver* e até mesmo valores negativos como: *temor, medo.*

As acepções da palavra "respeito" com valor mais positivo podem ser explicadas com mitos fixados pela Literatura tais como: o relato da vida de heróis, a vida de santos, de grandes personalidades etc. Também percebemos isso com a manutenção de regras culturais e éticas cultuadas e mantidas pela sociedade, bem como nas redações da FUVEST:

"Os valores mais importantes para ela são o **respeito** e a dignidade, sendo uma pessoa íntegra e infeliz, devido a escolha forçada de abrir mão de seus sonhos e ideais para lutar pelo sustento e sobrevivência de seus filhos." (*Corpus*, FUVEST 2002, exemplo 02).

"Os pais precisam lutar, sem medir esforços, para transmitir aos seus filhos com mais intensidade os significados de palavras como: **respeito**, solidariedade e humanidade." (*Corpus*, FUVEST 2002, exemplo 07).

"Ao meu ver, todos os que me influenciaram desempenharam seus papéis satisfatoriamente, pois hoje sou uma jovem consciente de meus direitos e deveres enquanto cidadã, tenho opiniões próprias e **respeito** as alheias, vivo segundo as leis morais e sociais vigentes, sem abdicar de meu senso critíco e de meus objetivos particulares." (*Corpus*, FUVEST 2002, exemplo 07).

"A geração de formadores atual buscaram melhorar o que vinha sendo ensinado e pode-se perceber atualmente uma camada (sic) significatia de jovens que pregam valores, tais como: **respeito** a natureza, ao próximo, busca por uma menor desigualdade social e etc." (*Corpus*, FUVEST 2002, exemplo 15).

"Da mesma forma os professores já não conseguem estimular seus alunos a cultivar valores como **respeito** e disciplina e onde falta **respeito** fica difícil aprender outros valores como dignidade, compaixão, gratidão, zelo, amor ao próximo à natureza." (*Corpus*, FUVEST 2002, exemplo 20).

Pelo mito de Orfeu ou pela lenda da destruição de Sodoma e Gomorra, explicam-se os significados com valores negativos da palavra "respeito". Orfeu, um músico e personagem mítico, que participou da viagem dos argonautas na busca do velocino de ouro, vai buscar sua amada Eurídice na morada dos mortos, e para conseguir resgatá-la ele comove o casal ínfero Hades e Perséfone, através de sua bela música. Hades, o governante das regiões abissais, concede o retorno de Eurídice para o plano dos mortais impondo uma condição: a de que Orfeu não poderia *olhar para trás* até o regresso ao plano dos mortais. Contudo, próximo do final de sua jornada, uma dúvida lhe assalta o espírito e não conseguindo resistir, Orfeu desobedece e *olha para trás.* Sua punição é ver a figura de sua amada virar uma sombra e sumir na escuridão.

No caso do mito judaico, o personagem bíblico Ló é advertido por um anjo para fugir e não olhar *para trás*, para não ver a destruição de Sodoma e Gomorra. Ele acata a ordem angelical, porém sua mulher não, sendo a mesma punida instantaneamente: "[Anjo] *Procure salvar-se, e não olhe para trás.* [...] *A mulher de Ló olhou para trás e se transformou numa estátua de sal.*" (GÊNESIS; Cap.9, V.17 e 26; p.31-32). Essa acepção também pode ser encontrada nas redações da FUVEST:

"Meus pais são pessoas íntegras e bem sucedidas que com muito esforço conseguiram tudo o que têm. Seus valores passados para mim são antigos e eu os **respeito** (obedeço, temo)" (Corpus, FUVEST 2002, exemplo 47).

POSITIVO	TRADIÇÃO (VALORIZAÇÃO DO ATO DE OLHAR PARA TRÁS – **RESPEITO** – VIDA DOS HERÓIS, SANTOS E PERSONALIDADES).	CONSIDERAÇÃO, DEFERÊNCIA RELEVÂNCIA, REVERÊNCIA.
JULGAMENTO	PONTO DE VISTA, (DEPENDENTE DO *EGO, HIC ET*	
NEGATIVO	TRADIÇÃO(DESVALORIZAÇÃO DO ATO DE OLHAR PARA TRÁS – **DESREPEITO** – MITO DE ORFEU, GÊNESIS).	TEMOR, MEDO.

A necessidade de olharmos para trás leva-nos a perceber, julgar e valorizar ações retratadas em nosso passado e ao que parece essa é a principal idéia transmitida pela palavra "respeito". Usando uma metáfora para demonstrar mais claramente essa conclusão, pode-se dizer que a mesma tem um funcionamento semântico, que lembra uma balança de dois pratos, onde o fiel da balança será representado pelo julgamento dado pelo indivíduo, previamente imprimido pela sociedade em que o mesmo está inserido.

• LOCUÇÕES PREPOSITIVAS E VERBO DICENDI

Até aqui a palavra "respeito" foi analisada isoladamente, porém ela pode aparecer unida a preposições formando as locuções prepositivas como: *a respeito de, ou com respeito a, ou respeito a, em respeito de.*

> "Com estas citações livres de Sartre resumo minhas convicções **a respeito da** formação de um ser em sua plenitude: a responsabilidade diante da vida, embora limitada a fatores determinantes." (*Corpus*, FUVEST 2002, exemplo 04).

> "Somos o resultado do meio em que vivemos. Tal frase, baseada no naturalismo, por muito tempo definiu a questão da formação humana. Porém, esse processo é de grande complexidade, sendo necessária uma reflexão **a respeito de** todos aqueles que tomaram parte em nossa educação, ao longo dos anos. São pais, professores, parentes, políticos e a mídia que vem cada vez mais ganhando terreno, com uma gama de informações bastante variadas." (*Corpus*, FUVEST 2002, exemplo 06).

> "Vivemos a liberdade conquistada pelos nossos pais e talvez essa seja a causa da cobrança constante que sofremos por parte deles **a respeito de** ter um ideal político e de valorizar a liberdade que temos..." (*Corpus*, FUVEST 2002, exemplo 16).

Também pode aparecer unida a um verbo dicendi, originando um verbo suporte (união de dois ou mais verbos que se esvaziam semanticamente e formam uma nova unidade com significado diferente dos elementos formadores) como em: *dizer respeito a.*

> "Refletindo sobre a atual geração, **no que diz respeito à** conscientização de valores éticos, dos direitos e deveres, do discernimento do que é certo ou errado e da clareza na argumentação de idéias, chego a conclusão de que esta mistura de opiniões e indefinições são responsabilidade de nossas precedentes, ou formadores, sobre os quais por meio deste irei embora." (*Corpus*, FUVEST 2002, exemplo 02).

> "Reconheço a minha formação como precária em alguns quesitos, especialmente intelectuais e políticos, o que sempre pode ser remediado, mas complexa e rica **no que diz respeito à** cultura popular, à natureza do homem simples, de bem com a vida, honesto." (*Corpus*, FUVEST 2002, exemplo 32).

Dicionários, manuais de gramática e lingüística apresentam as variantes da palavra "respeito" apontadas acima, bem como algumas outras. Essas estruturas apresentam-se de forma mais ou menos uniforme em sua utilização, variando apenas na sua concordância de número, ou traços humanos ou não humanos:

1. **Coisa de respeito**: coisa importante, respeitável, de grande valor. (AULETE, 1970, p.3165).

   Destaque, realce, relevância. – elementos sem traço humanos [- humano].

2. **Dizer respeito a**: pertencer ou referir-se a, ter relação com. (AULETE, 1970, p.3165).

   Direcionamento, expressão tematizadora, integração, referência, tema marcado.

3. **Faltar ao respeito** ou **perder o respeito**: V. faltar. (AULETE, 1970, p.3165).

   Desobediência, quebra, ruptura.

4. **Sou com todo o respeito**: fórmula de delicadeza que se usa escrever no final das cartas e antes da assinatura e que exprime o respeito e apreço pela pessoa a quem se dirige. (AULETE, 1970, p.3165)

   Deferência, realce, reverência, – usado para pessoas, traço individualizante [+ humano].

5. **A respeito de** ou **com respeito a** ou **respeito a** (loc. prep.): relativamente a, no tocante a, com referência a. (AULETE, 1970, p.3165)

Direcionamento, expressão tematizadora, integração, referência, tema marcado.

6. **A este** ou **àquele respeito** (loc. adv.): relativamente ao assunto que se trata (AULETE, 1970, p.3165)

Direcionamento, expressão tematizadora, localização textual, referência, tema marcado.

As construções da palavra "respeito" com locuções prepositivas e verbo dicendi também são conhecidas como expressões tematizadoras "*O emprego destas construções permite, assim, operar um tipo de hierarquização das unidades lingüísticas utilizadas...*", que utilizam temas marcados:

> Construções com tema marcado, introduzidas por expressões tematizadoras do tipo *quanto a ..., no tocante a ..., no que diz respeito a ..., com referência a ...,* etc. que são comuns às modalidades oral e escrita, sendo mais freqüentes na comunicação relativamente fomal.
>
> (VILLAÇA-KOCH, 2000, p.129)

Depois destes prolegômenos, verificamos a necessidade de entender o processo de gramaticalização da palavra "respeito". A gramaticalização é um processo que organiza as mudanças das funções gramaticais das palavras na língua em termos cognitivos, segundo Heine *et alii* (1991:160), o arranjo das acepções novas nas palavras partem da descrição dos conceitos concretos para conceitos menos concretos de difícil concepção, conforme uma escala. (MARTELOTA et alii, 1996, p.192)

PESSOA > OBJETO > ATIVIDADE > ESPAÇO > TEMPO > QUALIDADE

Pelo entendimento desse processo percebemos que as mudanças nas funções gramaticais são acionadas por mecanismos como a metáfora e complementada pela metonímia, que geralmente ocorre por um desgaste das estruturas sintáticas no uso corrente das línguas naturais.

> Seguindo essa escala de abstração crescente, o item lexical pode transcender o mundo do espaço e do tempo e passar a domínios mais abstratos, tornando-se, desse modo, um elemento de função argumentativa e entrando definitivamente na gramática.
>
> (MARTELOTA *et alli*, 1996, p.193)

Podemos perceber que a palavra "respeito" em sua origem denotava uma atividade, ou seja, o movimento de olhar para trás, posteriormente passa a apresentar um valor mais de qualificação, ou seja, deixa de privilegiar a localização espaço e tempo, para indicar uma direção argumentativa no próprio texto.

> "Somos o resultado do meio em que vivemos. Tal frase, baseada no naturalismo, por muito tempo definiu a questão da formação humana. Porém, esse processo é de grande complexidade, sendo necessária uma reflexão **a respeito de** todos aqueles que tomaram parte em nossa educação, ao longo dos anos. São pais, professores, parentes, políticos e a mídia que vem cada vez mais ganhando terreno, com uma gama de informações bastante variadas." (*Corpus*, FUVEST 2002, exemplo 06).

• CONCLUSÕES

Essa proposta de análise para a palavra "respeito" demonstra como as palavras são de difícil classificação em grupos estanques, que as gramáticas normativas denominam de classes gramaticais.

Percebe-se também o enorme trabalho que os lingüistas têm pela frente para conseguir descrever este organismo vivo que é a língua, muitas vezes incompreendida devido a tentativas de alguns estudiosos de simplesmente domesticá-la, sem antes tentar descrever e compreender mecanismos básicos como: sua reprodução, seus hábitos e seu ambiente, ou seja, o contexto da sociedade em que ela está inserida.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Antônio Geraldo da; assistentes: Cláudio Mello Sobrinho ... [et. al.]. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 1982 [1a e 2a impressões] - Id., 2a ed., 1986 [7a impressão: janeiro de 1996].

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1ª edição, 12ª impressão – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 3ª edição – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GARCIA, Hamílcar de. *Caldas Aulete*. 2ª edição – Volume IV – Rio de Janeiro: Editôra Delta S.A., 1970.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTELOTA, *et alii*. *Gramaticalização no português do Brasil:* uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1996.

PORTO. *DICIONÁRIOS ACADÉMICOS*. Porto: Porto Editora, 2005.

TORRINHA. *Dicionário Latino Português*. 7ª edição, 4ª impressão. Porto: Gráficos Reunidos, 1997.

A VERDADE BRASILEIRA IMPLÍCITA NA POESIA DE FRANCISCO ALVIM

Patrícia Trindade **NAKAGOME**[1] (USP)

• ***Resumo:*** *O presente trabalho tem o objetivo de analisar poemas de Francisco Alvim que sutilmente evidenciam as contradições da sociedade brasileira, permeada por discursos corriqueiros que revelam, por exemplo, o preconceito e a valorização das "aparências". Para tanto, selecionamos poemas que apresentam a conjunção adversativa mas, pois sua presença evidencia a ruptura entre o discurso "politicamente correto" e o pensamento preconceituoso. Assim, através das análises procuramos evidenciar como o mito da "democracia racial" (Freyre) ainda encontra forte presença nas falas espontâneas, captadas por um eu lírico muito atento às sutilezas dos discursos. Como resultado, constatamos que os poemas apontam a existência de um véu de naturalidade que encobre pensamentos preconceituosos. Mas além disso, observamos que a força principal dos poemas reside no fato de que eles obrigam os leitores a fazerem uma avaliação crítica de si próprios, verificando se eles também não são produtores de discursos aparentemente simples, mas que, na realidade, manifestam o preconceito da sociedade brasileira. Ao analisarmos poemas tão breves e verificarmos sua riqueza expressiva, concluímos que a poesia de Francisco Alvim oferece muito material a ser explorado, o que o situa como referência no contexto da poesia contemporânea nacional. Além disso, observamos que o poeta, com sua capacidade de síntese, representa esteticamente uma sociedade marcada pelo signo do imediatismo.*

• ***Palavras-chave****: poesia contemporânea, Francisco Alvim, preconceito*

• INTRODUÇÃO

O presente trabalho centra-se na análise de quatro poemas de Francisco Alvim: *Quer Ver?*, *Apetite*, *Parque* e *Mas*. Neles, buscaremos analisar as contradições da sociedade, concentrando-nos especialmente no papel desempenhado pela conjunção adversativa *mas*, pois sua presença evidencia a ruptura entre o discurso "politicamente correto" e o pensamento preconceituoso.

Metodologicamente, privilegiaremos uma leitura atenta dos poemas, para, a partir deles, recorrermos ao aparato teórico. Deste modo, temos o objetivo de verificar o modo como a produção poética contemporânea pode representar, tanto no plano do conteúdo quanto da forma, alguns impasses da sociedade brasileira.

• *Verba volant, scripta manent.*

Na Antigüidade, a frase que dá o subtítulo dessa sub-divisão evidenciava a importância da oralidade na transmissão da arte, pois, para os antigos, a palavra falada possuía uma vivacidade oposta ao caráter estático da escrita que, ao registrar a arte, impunha um aprisionamento do seu conteúdo, que impossibilitaria seu aprimoramento contínuo. Esse pensamento perdeu força ao longo dos séculos, mas ainda ressoa, como na observação de Graciliano Ramos: "Liberdade completa ninguém desfruta: começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos às voltas com a Delegacia de Ordem Política e Social, mas, nos estreitos limites a que nos coagem a gramática e a lei, ainda nos podemos mexer." (1989:24)

A frase contida no livro Memórias do Cárcere evidentemente não representa uma preferência do oral sobre o escrito, mas ao refletir a exigente preocupação vernácula do autor, mostra que ele considerava a escrita como um limitador à expressão. A liberdade estilística, que já havia dado grandes passos quando o romancista redigiu, intensificou-se nas obras contemporâneas, ampliando largamente os limites de expressão, possibilitando, por exemplo, que o autor em análise, Francisco Alvim, registrasse a oralidade. A via contrária, da integração das letras a um meio de difusão oral, no entanto, é relativamente rara, pois, a "evolução" interna da literatura não foi acompanhada por uma expansão e aceitação da sociedade, fazendo com que ela possua reduzido espaço nas formas midiáticas que mobilizam grande número de pessoas. Essa é apenas uma das contradições existentes na sociedade. A poesia que dela se alimenta reflete e problematiza essa realidade, como ocorre no primeiro poema do livro "O elefante":

QUER VER?
Escuta

O título não apenas nomeia o poema, mas o integra, permitindo intensificar a concisão, em que apenas o essencialmente necessário é apresentado. Propõe-se um questionamento, ao qual não segue a resposta de uma terceira pessoa, mas sim, uma afirmação, que completa um breve monólogo. Não se sabe qual é o objeto da visão, mas para atingi-lo, o eu-lírico indica o modo na forma imperativa afirmativa. A descrição do poema acabaria por aqui ou ainda antes, porém, a leitura nos evidencia mais do que a distribuição de três palavras, pois elas representam a dupla contradição que incide sobre o eu lírico, e que se projeta sobre a sociedade. A "visão" proposta pelo eu lírico funda-se em uma antinomia, ao equiparar sentidos díspares: visão e audição, indicando a fragilidade dos discursos cotidianos, pois tais incongruências de sentido podem ser encontradas em frases como "Tá vendo esse gosto? Experimenta!" ou "Você viu esse barulho?". A imprecisão lingüística registrada nesse primeiro poema indicará, ao longo do livro, a dubiedade da própria sociedade. Além disso, o fato de tal poema encontrar-se em um livro marca a impossibilidade do eu lírico, pois ele pode apenas indicar seu método, mas não consegue representá-lo fielmente, sendo necessário transcrever em palavras as impressões captadas em sons.

Em seu único verso, o poema exige a mobilização dos ouvidos para a possibilidade de visão. O título se opõe a ele não apenas nas contradições de sentido, mas também no modo de expressão, pois ao não utilizar o imperativo, que o tornaria "Veja", como a difundida revista, possibilita a

[1] Contato: patrícia.nak@uol.com.br

opção pela "visão", ao contrário da revista, em que à primeira imposição lingüística, aglutina-se o "compre". A imposição do poema surge no imperativo que segue à pergunta, em que se reduzem as opções do ouvinte. Não há a resposta para o questionamento feito, mas, o eu lírico considera as potencialidades de seu leitor e inicia a exposição de seus outros poemas. Não se trata, portanto, de uma obrigatoriedade, mas de um caminho de conhecimento que, caso seja recusado pelo leitor, já terá comprovado a força do livro, pois a escolha pela interrupção indicaria o medo de encarar a verdade ou de ser um exemplo da verdade.

A verdade a que nos referimos encontra-se no abismo entre o conhecimento do errado e a prática do certo, por essa razão, o fato de o eu lírico indicar que a "visão" encontra-se na oralidade, não deseja apenas mostrar as contradições existentes no plano da comunicação, mas sim, que discursos politicamente incorretos estão presentes em falas cotidianas e que dificilmente passariam à escrita, pois ela, como já observamos, implica em perpetuação da idéia e, caso seja negativa, em afirmação pública do erro. As verdades profundas, que nem sempre refletem o ideal pregado pela sociedade, se manifestam apenas em situações informais, permitindo que em geral viva-se dentro de uma aparente normalidade.

A utilização de discursos recorrentes e não de manifestações radicais, faz com que um maior número de pessoas se identifique e perceba que os detalhes de linguagem escondem problemas, os quais não se apresentam inicialmente, devido ao aspecto vago do título, mas que será completado com a leitura de cada poema, como tentaremos evidenciar no primeiro de nossa análise:

APETITE
O problema do coelho
é que estava muito bom
mas
não tinha carne

A ambigüidade sintática do primeiro verso, que permitiria lê-lo como se o coelho possuísse o problema, desfaz-se com sua leitura integral, que revela um sentido radicalmente oposto, em que o problema do coelho não é o desejo de comida, mas o fato de ele próprio ser a comida, desempenhando função meramente passiva para apetite do eu lírico verdadeiro.

Para continuidade da análise, faz-se necessário que indiquemos as duas principais acepções do termo apetite que, por um lado, liga-se a *vontade ou desejo de comer*, adquirindo sentido similar a *concupiscência, lascívia*, sendo caracterizado, portanto, por seu aspecto quantitativo, enquanto, por outro lado, se o termo for tomado como *gosto, predileção*, adquire o sentido de *deleite* e de *recreação dos sentidos*, fazendo com que a ênfase recaia sobre o aspecto qualitativo. O sentido duplo da palavra reflete a ambivalência do poema, que é reforçada pela conjunção *mas*. O poema possibilitaria uma leitura direta *O problema do coelho é que estava bom mas não tinha carne*, favorecida pelo uso de letras minúsculas no início de cada verso, assim, a divisão dos versos poderia ser distinta, porém, o poeta ressaltou o *mas* ao isolá-lo, pois através dele revela a fragilidade do sujeito, em que a tentativa de ser requintado demonstrada nos dois primeiros versos choca-se com o desejo de alimentação farta, assim, o conflito do sujeito repete o dilema entre as duas acepções da palavra apetite. Além da ambivalência geral, há outra, em que o eu lírico, na tentativa de sustentar uma falsa nobreza, não percebe a contradição dentro de seu elogio, pois o fato do coelho ser bom, aliás, *muito bom*, jamais poderia ser associado a um problema.

A carne de coelho, famosa por suas inúmeras vantagens nutritivas, passou, nos últimos tempos, por um crescimento na produção nacional, o que evidentemente não reflete a generalização de sua apreciação, mas poderia ser explicado ou pelo crescimento das exportações ou pelo maior consumo de um grupo reduzido de pessoas. A baixa popularização da carne de coelho faz com que ela seja perfeita para um poema que deseja evidenciar a importância de "manter as aparências". O requinte do coelho faz com que ele seja associado freqüentemente à cozinha francesa, cujo refinamento caracteriza até os nomes dos pratos, em que citamos o exemplo do "coelho à maison". O traço transnacional do coelho pode ser observado em sua alimentação que, diferente da primeira leitura possível, não se baseia em carne, mas em uma ração feita à base de soja, milho e sorgo, cujo valor está atrelado ao dólar, o que justificaria o comentário de um criador "dos anos 80 para cá, Coelho esperto prefere a nacionalidade norte-americana" [2]. Por todas essas razões, o coelho representa perfeitamente a não adequação ao nacional, mostrando que os modelos de sofisticação espelham-se em outros países.

Em uma poesia extremamente sintética, um advérbio exige cuidado especial, visto que sua função é acessória, assim, ao concentrarmo-nos no *muito*, logo notamos sua importância, pois, ao ser colocado no segundo verso, ele reforça as duas contradições apresentadas, à medida que intensifica o desejo de agradar e de pertencer ao grupo requintado, em detrimento da opinião verdadeira. A intensificação, portanto, visa ao ocultamento do sujeito, e evidencia a importância do outro. Porém, essa não é sua única forma de manifestação, como observamos em outro poema:

PARQUE
É bom
Mas é muito misturado

O *muito* deste poema, diferentemente do anterior, despe-se da necessidade de agradar e de pertencer a um discurso adequado à sociedade. A coletividade associaria parque a *bom* e apenas alguns a *misturado*, o que reforça o peso social do primeiro termo, que, no entanto, não é reforçado pelo uso do advérbio, o que nos indica que tal discurso ocorre em uma situação mais informal, em que não há a necessidade de adequação do discurso, fazendo com que a opinião verdadeira manifeste-se intensificada.

[2] *In*: http://www.petbrazil.com.br/bicho/outros/100.htm

Não é apenas o uso do *muito* que marca a semelhança desse poema com o anterior; a leitura dos versos também pode ser feita de modo contínuo, em que, sem o título teríamos: *É bom Mas é muito misturado*, porém, ao "esticarmos" os versos notamos que este *mas* é distinto. A diferença entre ambos certamente não representa menor importância. Ele não se encontra isolado, mas a utilização de letra maiúscula, teoricamente desnecessária, reforça sua importância, à medida que fortalece sua posição no estabelecimento das contradições.

Ao considerarmos a oralidade característica dos poemas, julgamos que o isolamento do *mas* no poema *Apetite* marca a tentativa de reproduzir uma pausa logo após sua enunciação, como se o eu lírico hesitasse em fazer seu comentário sobre o coelho; neste outro poema, ao contrário, a união do *mas* com o restante da frase adversativa nos indica uma maior espontaneidade de enunciação. Na comparação entre os dois poemas, portanto, evidencia-se como é freqüente divergir das categorias socialmente prestigiadas (nesses exemplos elas seriam o paladar requintado e a diversão coletiva), porém, a espontaneidade deste ato não depende apenas do conteúdo que manifesta, mas sim do ambiente de enunciação, já que percebemos uma situação inversamente proporcional entre gravidade de assunto e a polidez na fala, pois para discutir a qualidade dos coelhos há uma grande preocupação na escolha das palavras, enquanto que, para falar de pessoas, não há o mesmo tolhimento, embora a manifestação do preconceito não seja totalmente exposta, pois fazê-la abertamente indicaria o rompimento da tênue separação entre o errado aceito e do estritamente errado.

O comportamento preconceituoso perpassa toda a História do Brasil, de modo velado ou aberto, conforme adequação ao pensamento vigente. Como exemplo do primeiro caso, citamos Gilberto Freyre, cuja inegável contribuição possibilitou um retrocesso no preconceito da década de 1920, que se baseava em teses mundiais do racismo científico, mas que não o impediu de manter um discurso aristocrático com relação ao outro, como pode ser observado já na primeira página do capítulo "O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro.", em que, ao mostrar o papel dos negros na sociedade, ameniza qualquer tensão existente:

> "Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra." (FREYRE 1964: 395)

O mais famoso livro do autor, Casa Grande & Senzala, apresenta a distinção entre raça e cultura, que desempenha função primordial em sua teoria, como ele próprio observa no prefácio à primeira edição:

> "Foi o estudo de Antropologia sob a orientação do Professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor – separados dos traços de raça, dos efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influência sociais, de herança cultural e de meio. Neste critério de diferenciação fundamental entre raça e cultura assenta todo o plano deste ensaio." (*Op. Cit.* XXXI)

A distinção que aparentemente possui apenas aspectos positivos, no entanto, sedimenta a discriminação velada dentro da sociedade, como observa Costa:

> "Em sua dimensão racial, a ideologia da mestiçagem caracteriza-se por banir o conceito raça do debate público, o que apresenta obviamente resultados ambíguos. De um lado, o racismo biologicista perde sua legitimidade imanente; de outro, o racismo presente nas relações e nas estruturas sociais permanece intocado." (2002: 45)

O racismo intocado das estruturas sociais manifesta-se exemplarmente no poema em análise, visto que o eu lírico utiliza o termo "mistura", que configura o conceito de mestiçagem de Freyre, que primou por inibir o discurso plenamente racista do cenário nacional, ao evidenciar que a formação do nosso país se distinguia dos países europeus, não sendo possível aplicar todas suas teorias à nossa realidade; no entanto, Freyre sustenta um ponto de vista aristocrático, que o faz minimizar os efeitos da escravidão, deixando, muitas vezes, de problematizá-la, como faz em outro momento de Casa Grande & Senzala, em que aponta as funções do negro para o país:

> "O Brasil não se limitou a recolher da África a lama de gente preta que lhe fecundou os canaviais e os cafezais; que lhe amaciou a terra seca; que lhe completou a riqueza das manchas de massapê. Vieram-lhe da África "donas de casa" para seus colonos sem mulher branca, técnicos para as minas; artífices em ferro; negros entendidos na criação de gado e na indústria pastoril; comerciantes de pano e sabão; mestres, sacerdotes e tiradores de reza maometanos." (1964: 430)

Atualmente, a existência do preconceito evidencia-se por meio da necessidade de criar leis punitivas a ele, o que certamente não o elimina, mas o oculta. O fato do eu lírico se considerar fora da *mistura* indica sua pertença a uma classe social mais elevada; o seu discurso não se distancia muito do de Freyre, pois o eu lírico tenta ser consoante com os ideais da sociedade ao reconhecer o lado bom do parque, mas manifesta que a mistura é um problema maior do que o benefício, como reforça o uso do *muito*. Assim como Freyre, o eu lírico não consegue se colocar na posição do outro, que pode ter no parque sua única possibilidade de diversão, o que faz, por exemplo, que o Parque do Ibirapuera ou o Parque do Carmo, ambos em São Paulo, fiquem lotados nos finais de semana, afastando-se do ideal do eu lírico, que vislumbra um parque fora da realidade nacional, desejando algo semelhante à leitura vespertina feita às margens do lago nos *Jardins du Luxembourg*.

[3] *In*: In: http://www.saopaulo.sp.gov.br/saopaulo/turismo/capital.htm

O poema faz com que o termo usado no título perca seu conteúdo extremamente positivo, ligado ao fato do parque representar um lugar de integração entre a população. Retomando o exemplo feito acima, basta lembramos que o Parque do Ibirapuera foi um presente para a cidade de São Paulo em seu quarto centenário e que 50 anos depois ganhou uma fonte iluminada. O parque, portanto, é o símbolo de uma cidade, ou mais do que isso, como indica o site da prefeitura de São Paulo[3] "verdadeiros oásis no meio da agitação da cidade grande". A pretensa superioridade do eu lírico, no entanto, mostra que tal descrição é uma miragem dos outros, mas que ele é capaz de enxergar a realidade, que ao seu ponto de vista não possui qualquer encanto.

Este poema não apenas reforça a discriminação existente nos discursos, mas também mostra a contradição atual que é reflexo da nossa formação histórica, pois o país "surgiu" como fonte de recursos para as potências européias e a evolução, baseada em seus métodos, fez com que um país originalmente coberto de floresta tropical valorizasse cada pequena área verde dentro das grandes cidades, como se lê no site da prefeitura de São Paulo[4], por exemplo: "São muitas as opções que a capital paulista oferece para quem gosta de vida ao ar livre, de ar puro com muito verde, pássaros, trilhas e até reservas ecológicas", em que o uso do termo *até* reforça sua raridade.

Ao aproximarmo-nos da conclusão desse trabalho, apresentamos outro poema, em que a conjunção *mas* ganha lugar de destaque e o intitula:

MAS
é limpinha

Iniciar um poema com uma conjunção adversativa poderia levar à construção de uma pergunta: a que ela se contrapõe? Vários poderiam ser seus antecedentes, pois o fato de estabelecer *limpinha* como característica positiva permite que qualquer característica "abaixo" desse traço possa completar tal oposição. Caso o poema fosse a mera transcrição da linguagem oral, o antecedente estaria indicado, mas a elaboração poética permitiu que o autor sabiamente o eliminasse, possibilitando que mais leitores identificassem seu discurso na poesia, pois sua abrangência permite que cada um complete mentalmente o verso com seu preconceito.

Freqüentemente utiliza-se o gênero masculino para indicar generalidade, assim, ao considerarmos que o poema deseja ser abrangente, o uso do feminino poderia parecer um limitador, mas o efeito obtido é justamente o oposto. Com o gênero feminino, o eu lírico evidencia as desigualdades decorrentes do gênero, visto que as estatísticas do IBGE[5] comprovam que mulheres sempre ganham menos do que homens, possibilitando que estejam em condição financeira mais baixa e mais propensas a serem enquadradas em um discurso de discriminação social. A ordem machista que ainda perpetua diferenças salariais é a mesma que instituiu o gênero masculino como representante da coletividade, assim, a escolha do feminino estende a problemática do poema à própria sociedade.

[4] *In*: In: http://www.saopaulo.sp.gov.br/saopaulo/turismo/capital.htm

[5] Pesquisa realizada em 2002 mostra que o rendimento médio mensal de homens brancos é de R$ 934,40, em oposição a R$633,30 das mulheres brancas. Entre os negros e pardos, os homens possuem rendimento de R$458,90 e as mulheres de R$ 325,40

O eu lírico manifesta-se de modo superior, como pode ser observado pelo uso do verbo na terceira pessoa do singular, em que caracteriza o outro como problemático, e também por utilizar o termo *limpinha*, cuja marca do diminutivo pretende disfarçar o traço preconceituoso, porém, obtém-se resultado totalmente oposto, rebaixando ainda mais o adjetivo e o sujeito a que ele representa. A escolha de tal adjetivo é extremamente pejorativa por referir-se a um traço meramente superficial, que não demonstra qualquer qualidade do intelecto ou da personalidade, assim, sua utilização efetiva a plena descaracterização do alvo de sua análise.

O *mas*, em meio a tantas disparidades nem sequer precisa se opor, pois ele representa a contradição que extrapola a poesia e que marca a sociedade, uma sociedade sem traços, captada por um ouvido atento, que troca as considerações pessoais pela transmissão direta de uma realidade sectária. A poética de Francisco Alvim é perfeitamente sintetizada pelo comentário de Schwarz:

> "Em muitos poemas é como se houvesse um microfone circulando. O que é dito é facílimo e quase nada, mas o conjunto, formado pelas vozes que contracenam, tem a complexidade da própria vida e esboça algo como uma fragmentária comédia nacional, interior e exterior." (1999: 206)

O anonimato da captação reflete o ritmo frenético da vida moderna, em que comentários deturpados passariam desapercebidos, caso não existissem poemas a evidenciá-los, mostrando sua incongruência, especialmente dentro da realidade nacional, profundamente marcada por diferenças, tais como sociais, financeiras e de gênero. Francisco Alvim soube transpor tais problemas com originalidade ímpar, valendo-se também dos traços de ironia recorrentes em Oswald de Andrade, sendo, portanto, um exemplo do que Candido considera fundamental na superação da dependência:

> "a capacidade de produzir obras de primeira ordem, influenciada, não por modelos estrangeiros imediatos, mas por exemplos nacionais anteriores." (1989: 153)

Assim, os poemas analisados são a comprovação de que a literatura contemporânea incrementa a formação literária nacional que já havia sido atingida no Romantismo, porém, essa solidificação não foi acompanhada pela sociedade, que ainda reflete desejos desligados do caráter nacional.

Dentro do triângulo que configura a literatura como sistema, constituída por autor, obra e público, o terceiro elemento permanece fraco; o analfabetismo, já analisado por Candido, ainda resiste[6] e dentro dos leitores po-

[6] Segundo dados do MEC, o Brasil tem 33 milhões de analfabetos funcionais e 16 milhões de pessoas com idade acima de 15 anos ainda não alfabetizadas. Dados disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=105&Itemid=236

tenciais, poucos se efetivam; assim, um livro de poesia, cujo gênero é tradicionalmente considerado difícil e que custa aproximadamente *R$ 31,00, ou seja, cerca de 10% do salário mínimo, está fadado a ser consumido por pessoas da "elite". Francisco Alvim, no entanto, usa o elemento mais frágil da tríade com proeza, fazendo com que esse grupo restrito não desempenhe o papel de mecenas contemporâneo, mas sim, torne-se alvo dos poemas, pois a matéria do livro é constituída por suas contradições. A inegável fragilidade do público não provocou uma defasagem na obra. Não. Longe de ser um livro didaticamente despretensioso, temos poemas complexos que exigem a reflexão de seus leitores, que possivelmente, enxergam a si mesmos na enunciação* das contradições, exemplarmente marcadas pelo *mas*.

• CONCLUSÕES

Ao longo de nossa análise, pudemos constatar que os poemas apontam a existência de um véu de naturalidade que encobre pensamentos preconceituosos. Mas além disso, observamos que a força principal dos poemas reside no fato de que eles obrigam os leitores a fazerem uma avaliação crítica de si próprios, verificando se eles também não são produtores de discursos aparentemente simples, mas que, na realidade, manifestam o preconceito da sociedade brasileira. Por esta razão, o *mas*, centro de nossa análise, pôde ser compreendido em uma função gramatical distinta, deixando de ser uma conjunção meramente adversativa para assumir um papel explicativo, o que possibilita ao eu lírico a tentativa de esconder de si mesmo e dos outros a fragilidade de seus discursos e a problemática de sua existência contraditória.

Francisco Alvim, ao notar o *mas* que envolve sua condição de escritor dentro do precário sistema literário brasileiro, o devolve para a sociedade com a força da consciência. A plena formação das letras, atingida já no Romantismo, não atingiu a sociedade, que sustenta pensamentos arcaicos. Com sua capacidade de síntese, adequada ao imediatismo da época atual, o poeta revela o anacronismo que marca a verdade brasileira.

• Referências Bibliográficas

CANDIDO, Antonio. "Literatura e Subdesenvolvimento" In: *Educação pela Noite e Outros Ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

COSTA, Sérgio. "A Construção Sociológica da Raça no Brasil." In: *Estudos Afro-Asiáticos*. Ano 24 nº1. 2002.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964. (2 vol.)

SCHWARZ, Roberto. "Orelha para Francisco Alvim." In: *Seqüências Brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do Cárcere*. Rio de Janeiro: Record, 1989.

ANÁLISE SEMÂNTICO-HISTÓRICA DO SUFIXO -ADA[1]

Mônica Yuriko **TAKAHASHI** (USP)[2]

- ***Resumo.*** *Este artigo trata de alguns aspectos ligados à polissemia do sufixo –ada, abordados a partir de uma perspectiva diacrônica. Apesar de sua reconhecida importância, os estudos diacrônicos acabam sempre postos em segundo plano e, conseqüentemente, pouca atenção tem sido dada à evolução formal e semântica dos elementos constitutivos da palavra ao longo da história da língua. Contrariando essa tendência, os resultados que serão apresentados a seguir fornecem um panorama geral da trajetória semântica do sufixo –ada, levando-se em consideração algumas de suas acepções mais produtivas. Antes, porém, serão discutidas algumas questões relacionadas à produtividade e às regras de formação de palavras envolvidas no caso. Por fim, serão apresentadas algumas hipóteses a respeito das mudanças de significados sofridas pelo sufixo, acompanhada de uma "árvore genealógica" que ilustra as conexões que podem ser estabelecidas entre as diversas acepções analisadas.*

- ***Palavras-chave****. morfologia, semântica, sufixos, lingüística histórica*

• INTRODUÇÃO

Sabe-se que o sufixo –ada é derivado da terminação latina –âtã. Porém, a diferença entre uma forma e outra não é uma questão puramente fonética. O afixo latino era utilizado, sobretudo, na formação de particípios passados (femininos singulares ou neutros plurais) de verbos da 1ª conjugação e, como tal, apresentava basicamente um sentido resultativo, indicando uma ação concluída. Esse valor inicial persiste até hoje, porém, visto que a polissemia é um fenômeno que não atinge apenas a palavra como um todo, mas os afixos também, pode-se dizer que o sufixo –ada foi adquirindo novos significados ao longo do tempo, resultando nesse conjunto de acepções de que se dispõe atualmente. Do ponto de vista formal, vale ressaltar, ainda, que a terminação –ada deixou de ser uma exclusividade dos particípios verbais e passou a ser anexada, principalmente, a radicais nominais.

Em relação aos significados apresentados pelo sufixo –ada, é possível reconhecer pelo menos seis grandes grupos de palavras que apresentam essa terminação:

(1) Termos relacionados à culinária: *feijoada, laranjada, cocada.*

(2) Termos relacionados à idéia de coletividade, adquirindo, em alguns casos, um valor pejorativo: *bezerrada, meninada, baianada.*

[1] Este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa do chamado *Grupo de Morfologia Histórica do Português*, que tem como objetivo a descrição e classificação de palavras derivadas por sufixação no português, focalizando questões como a variedade semântica presente nos sufixos e a sua produtividade ao longo do tempo.

[2] Contatos: usp_monic@yahoo.com.br

(3) Termos relacionados à idéia de medida: *baciada, colherada.*

(4) Termos relacionados a eventos ocorridos em um determinado tempo ou espaço: *abrilada, semanada, belenzada.*

(5) Termos relacionados à atitude de determinados agentes: *palhaçada, quixotada, cafajestada.*

(6) Termos relacionados à idéia de golpe: *paulada, coronhada, cotovelada.*

Como se pode observar, a relação entre um significado e outro nem sempre é nítida. Poder-se-ia questionar, por exemplo, qual a relação de sentido entre palavras que designam nomes de preparados culinários, como *feijoada*, com palavras que carregam a idéia de golpe, como *paulada*, ou ainda, qual a semelhança entre essas duas palavras, com termos que caracterizam o comportamento de determinados indivíduos, como expresso pela palavra *cafajestada*. É nesse ponto que a ausência de uma abordagem diacrônica centrada na evolução semântica dos sufixos se torna problemática.

• MATERIAL E MÉTODOS DE ANÁLISE

Os dados para análise foram coletados, sobretudo, no dicionário Houaiss (versão eletrônica). A obra traz um número absoluto de 1913 verbetes terminados em –ada, incluindo homônimos, variantes ortográficas de um mesmo verbete, palavras que não são formadas por derivação sufixal e vocábulos com etimologia duvidosa ou desconhecida, entre outros casos. Excluindo-se essas palavras, a quantidade de itens analisáveis corresponde a cerca de 74% do total (1420 palavras).

Dados Numéricos

- ⇨ Total de verbetes com terminação em –ada: **1913**
- ⇨ Número de palavras analisáveis: 1420 **(74%)**
- ⇨ Variantes ortográficas: 87 **(4,5%)**
- ⇨ Palavras sem dados etimológicos ou com etimologia duvidosa: 42 **(2,2%)**
- ⇨ Outros casos (palavras prefixadas, reduzidas, justapostas ou que não apresentam sufixo em sua composição): 364 **(19,3%)**

As 1420 palavras consideradas analisáveis foram distribuídas, então, entre os seis grupos semânticos já mencionados anteriormente. Em seguida, esses grupos semânticos foram alinhados, cronologicamente, por meio do estudo da datação dos verbetes constantes em cada grupo. Feito esse trabalho de distribuição e datação, partiu-se, então, para a análise da evolução semântica do sufixo –ada, seguida da construção de uma "árvore genealógica" que ilustra a trajetória semântica do sufixo.

Ressalte-se que os trabalhos etimológicos e de datação de palavras do português ainda são muito superficiais, o que dificulta esse tipo de classificação, visto que quase 50% das palavras com terminação em –ada constantes no dicionário Houaiss, não apresentam datação alguma. As que possuem datação, por sua vez, precisam ser constantemente atualizadas por meio de outros *corpora*. Algumas mudanças são muito significativas para a análise, como é o caso da palavra *empada*. Segundo o dicionário Houaiss, o primeiro registro dessa palavra teria ocorrido por volta do século XV, quando se trata, na realidade, de uma construção já registrada nas *Cantigas de Santa Maria*, no século XIII, ou seja, dois séculos antes.

Esse tipo de contratempo, no entanto, não impediu que chegássemos a alguns resultados iniciais que, longe de serem definitivos, mostram um esboço da trajetória percorrida pelo sufixo –ada ao longo do tempo.

• PRODUTIVIDADE E COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA

A produção de um novo item lexical por meio da sufixação esbarra, inevitavelmente, na questão da produtividade, ou seja, no potencial que um determinado sufixo apresenta para formar novas palavras. O estudo da produtividade de um sufixo, no entanto, é um trabalho que requer a consideração de muitos aspectos que vão além de um mero cálculo estatístico do número de entradas constantes em um dicionário ou da quantidade de ocorrências encontradas em um *corpus*. Em relação aos dicionários, não há uma regularidade no que diz respeito ao registro de palavras derivadas. No caso de palavras formadas pelo sufixo –ada com valor de "golpe", encontraremos, no dicionário Houaiss, uma entrada para a palavra *pedrada*, mas não encontraremos uma entrada para a palavra *tijolada*, por exemplo. Isto ocorre por uma questão de economia, por se reconhecer que o –ada é um sufixo de alta produtividade, capaz de gerar listas infinitas de derivados, que podem ser sistematicamente omitidos por serem formas "transparentes", isto é, com um significado que é a simples soma do significado dos elementos componentes (SANDMANN, 1991:29).

> Essa transparência, entretanto, é condicionada pela natureza semântica da base e dependendo do caso, há a possibilidade de uma dupla interpretação. Esse fato foi confirmado por meio de uma rápida pesquisa feita no *Google*, *site* de busca da internet. Solicitou-se a procura de uma palavra não dicionarizada, como "Cdzada", por exemplo, e a palavra apareceu registrada, em algumas páginas utilizadas como "diários", os chamados *blogs*, de duas formas diferentes. Em alguns casos a palavra foi empregada no sentido de "golpe" e em outros, no sentido de "coletivo", como se observa nesses dois trechos extraídos da internet:
>
> *(1) Agora estou em casa ouvindo a* ***Cdzada*** *que comprei...* [3]
> *(2) Valeu Marcelle pela* ***Cdzada*** *(...), hoje, no nariz.* [4]

A questão da transparência do significado, portanto, é relativa, pois as características do objeto CD, nomeado na base, permitem esses dois tipos de construção.

[3] tamarindo.blogspot.com/ 2003_01_01_tamarindo_archive.html [acessado em 12/10/2005]
[4] www.heloisa-malto.weblogger.terra.com.br/ [acessado em 12/10/2005]

No caso das palavras que estão dicionarizadas também é possível identificar muitas ocorrências que apresentam essa ambigüidade apesar dos dicionários não trazerem, de forma sistemática, todas as possibilidades de interpretação para muitas delas. A palavra *batatada*, por exemplo, apresenta apenas acepções como "grande quantidade de batatas" ou "preparado à base de batatas", mas não uma acepção do tipo "golpe praticado com batatas". Por outro lado, palavras como *tomatada* e *laranjada* apresentam, além das acepções ligadas à idéia de "quantidade" ou "alimento", a acepção de "golpe". Um outro exemplo, diz respeito à palavra *jornalada*, que no dicionário Houaiss é definida apenas como "conjunto de jornais". Porém, essa mesma palavra aparece com um significado bem diferente, no exemplo a seguir, também extraído da internet:

(3) Alguém aí já levou uma ***jornalada*** *na cabeça? Pois é, eu já!* [5]

Independente de serem construções momentâneas ou realizadas por um único falante, esses dados apenas confirmam que a produtividade de um sufixo não pode ser medida apenas com base nos dados registrados em um dicionário, devendo levar em conta, também, as palavras que "integram atual ou potencialmente o léxico ativo ou passivo dos usuários de uma língua" (SANDMANN, 1991: 29).

Calcular a dimensão exata da produtividade de um sufixo, portanto, significa esbarrar em questões como a disparidade entre o número de registros documentados em *corpora* e dicionários *versus* o potencial real do sufixo em formar novas palavras.

Apesar de tudo, o dicionário ainda é o material mais completo de que se dispõe para a realização de um estudo diacrônico da produtividade, uma vez que um *corpus* diacrônico só é vantajoso quando fornece abonações inexistentes nos dicionários ou quando possibilita a retificação ou validação de dados já existentes, como a datação das palavras. O *corpus* também é útil para uma análise focada na questão da freqüência, pois revela quais palavras são recorrentes em quase todos os textos e quais aparecem apenas esporadicamente. Salvo esses aspectos, o número de ocorrências que se encontra em cada *corpus* é, em geral, muito baixo e pouco variado, dependendo da extensão e do estilo de cada obra.

• DEVERBAIS E DENOMINAIS

O sufixo –ada atua, sobretudo, na formação de substantivos, e a RFP (Regra de Formação de Palavras) envolvida na construção desses itens lexicais abarca duas possibilidades:

$X]_{v}$ + ada → $X]ada_{n}$ ou $X]_{n}$ + ada → $X]ada_{n}$

O primeiro caso é o que dicionário Houaiss muitas vezes descreve como "feminino substantivado do particípio X]ado", e envolve palavras supostamente formados a partir de um radical verbal, tal como *espetar à espetado à espetada*. Já o segundo caso, seriam as derivações sufixais propriamente ditas, envolvendo palavras formadas a partir de um nome, tal como em *bengala à bengalada*.

A tentativa de agrupar e classificar essas palavras como *deverbais*, quando formadas a partir de verbos e, *denominais*, quando a origem fosse um nome, no entanto, é praticamente inviável. Muitas palavras possibilitam uma dupla interpretação quanto à sua formação, pois apresentam tanto uma forma verbal como um nome que poderiam ter originado o termo derivado. A própria palavra *espetada*, citada acima como sendo de origem verbal, não está completamente livre da possibilidade de ter sido originada a partir de um nome (*espeto + ada*). Por outro lado, há palavras como *flechada*, cuja etimologia diz que se trata de um feminino substantivado do particípio *flechado*, e não um derivado do nome *flecha*, como se poderia pensar. Ambigüidades como essas não constituem casos isolados. No caso de palavras terminadas em –ada com valor semântico de "golpe", cerca de 68 % das palavras que, segundo a etimologia fornecida pelo dicionário Houaiss, são de origem verbal, apresentavam um nome que poderia ser a base da palavra derivada, e cerca de 32% das palavras supostamente formadas a partir de um nome apresentam pelo menos uma forma verbal que poderia ter originado a palavra derivada.

• CLASSIFICAÇÃO SEMÂNTICA E PARÁFRASES

Como citado anteriormente, os dados analisáveis coletados no *corpus* foram distribuídos por seis grupos semânticos abrangentes, considerados mais significativos, o que não significa que estejam esgotadas todas as possibilidades de utilização do sufixo –ada. Há muitos casos que não se enquadraram em nenhum dos grupos predeterminados e em alguns deles o sufixo –ada chega até mesmo a demonstrar uma certa produtividade, formando seqüências como *nortada, nordestada, sudoestada, suestada e lestada*, que além de pertencerem a um mesmo campo semântico, apresentam um significado comum que pode ser parafraseado como "vento que sopra de X". A produtividade dessa acepção, contudo, não vai além desse conjunto de palavras.

Subtraídos os casos não "agrupáveis", restam 707 palavras analisáveis que se encontram distribuídos da seguinte forma:

(1) Termos relacionados à idéia de coletividade: 349[6]
(2) Termos relacionados à idéia de golpe: 237
(3) Termos relacionados à atitude de determinados agentes: 80
(4) Termos relacionados à idéia de medida: 78
(5) Termos relacionados à culinária: 71
(6) Termos relacionados a eventos ocorridos em um determinado tempo ou espaço: 18

[5] www.loucavida.turmadobar.com/ [acessado em 12/10/2005]

[6] Esses números equivalem à quantidade total de palavras que apresentam a acepção em questão, lembrando que uma mesma palavra pode ser incluída em mais de uma categoria ao mesmo tempo. Ex: *laranjada*, que aparece em três categorias distintas: "golpe", "alimento" e "coletividade".

A distribuição desses vocábulos por categorias semânticas, no entanto, apresenta outras dificuldades, visto que algumas das acepções do sufixo –ada apresentam nuances de significado que abrem espaço para uma subclassificação semântica.

> A noção de golpe que o sufixo *-ada* imprime ao radical, por exemplo, não ocorre uniformemente. Encontramos palavras como *chibatada* que se refere a um "golpe aplicado com a chibata", mas também encontramos palavras como *canelada*, que se trata de uma "pancada sofrida na canela", ou seja, o nome contido na base da palavra não é o instrumento por meio do qual se aplica o golpe, mas o alvo do golpe. Aparecem ainda casos como *tacada* ("arremesso com o taco"), em que o termo da base (taco) não é o objeto que atinge a superfície, nem a região afetada pelo golpe mas, sim, um instrumento que impulsiona o objeto que irá causar o ferimento. Há também casos em que o sufixo *-ada* parece não acrescentar um novo sentido à base, como é o caso de *bolachada*, *petelecada* e *bofetada*. Observa-se que as bases dessas palavras já possuem um sentido de golpe e o sufixo apenas reforça esse sentido redundantemente.

Em vista disso, o critério proposto para selecionar aquilo que constitui o objeto de análise deste estudo foi a utilização de *paráfrases*, baseadas, em grande parte, no trabalho de classificação realizada por RIO-TORTO (1998:102-107). Admitindo-se que o princípio fundamental da derivação sufixal é o acréscimo de um novo sentido a uma base pelo sufixo, o que se buscou foi uma reprodução, por meio de paráfrases, dessa relação de sentidos. Delimitou-se, assim, de uma forma mais homogênea, o objeto de estudo deste trabalho, agrupando-se palavras derivadas que apresentam uma regularidade no processo de formação e que, ao mesmo tempo, mostram uma relação nítida de acréscimo de sentido pelo sufixo à base.

Foram estabelecidos, basicamente, seis tipos de paráfrases para a forma X]ada, sendo que para a acepção de "golpe" foi preciso criar mais do que uma paráfrase:

(1) Produto à base de X: *feijoada, laranjada*

(2) Grande quantidade de X: *bezerrada, molecada, papelada*

(3) Quantidade contida em X: *baciada, baldada, colherada*

(4) Evento ocorrido em X (X = tempo, espaço): *abrilada, belenzada*

(5) Ato típico de X: *baianada, palhaçada, cafajestada*

(6) Golpe praticado com X: *facada;* Golpe sofrido em X: *canelada;* Lançamento por meio de X: *tacada*

Os casos não-parafraseáveis, contudo, não devem passar despercebidos, já que se trata de um número considerável de ocorrências. Se pensarmos em palavras como *boiada, rapaziada, brasileirada* e *criançada*, podemos dizer que X]ada indica "grande quantidade de X", o que não se aplica a palavras como *murada, portada, cambada, enxurrada* e, muito menos, à palavra *pitada*, embora seja possível reconhecer a mesma idéia de "quantidade" em todos os casos. O mesmo ocorre com a palavra *churrascada*, em que X]ada não significa "preparado à base de X", como em *feijoada, limonada e anguzada*, apesar das bases pertencerem a um mesmo campo semântico. O termo *churrascada* é definido, no Houaiss, como "reunião festiva com churrasco", estando, portanto, relacionado à idéia de "evento". A forma X]ada, de fato, apresenta algumas ocorrências ligadas à idéia de evento, como em *noitada, setembrada* ou *belenzada*, cujo significado é "evento ocorrido em X", sendo que X é um local (Belém) ou um espaço de tempo (noite, setembro), mas a idéia de evento contida no significado de *churrascada* é algo que não pode ser reconhecido de modo direto apenas por meio dessa paráfrase. Como foi dito anteriormente, todos essas palavras não podem ser simplesmente descartadas, mas a análise de cada um desses casos constitui uma nova pesquisa que se afasta dos objetivos deste trabalho.

Por fim, vale ressaltar que as paráfrases foram aplicadas aos vocábulos sobre seu significado inicial, ainda que em desuso atualmente. Um caso interessante envolve a palavra *pancada*, cujo significado atual é apenas o de golpe/bordoada. Visto que a etimologia constante no dicionário Houaiss diz que se trata da junção de *panca*[7]*+ada* deduz-se que seu significado original tenha sido o de "golpe aplicado com panca". Mas devido à pouca familiaridade com o termo *panca* nos dias atuais, esse significado é praticamente desconhecido.

• ALINHAMENTO CRONOLÓGICO

Definidos os grupos semânticos, o próximo passo foi dispô-los em ordem cronológica. Para tanto, levou-se em consideração a data mais recuada de cada palavra dentro de cada categoria semântica, chegando-se à seguinte disposição:

Século	*Acepção*	*Primeiros registros*
IX	Golpe ("golpe praticado com X")	*lançada*
XII	Medida ("quantidade contida em X")	*canada*[8]
XIII	Coletivo ("grande quantidade de X")	*dinheirada, ramada*
	Alimento ("produto à base de X")	*queijada, empada*
XVII	Atitude ("ato típico de X")	*quixotada*
XIX	Evento ("evento ocorrido em X")	*abrilada*

[7] *panca* = espécie de madeira utilizada como alavanca.

[8] *canada* = cana 'tipo de vaso, pote, tonel, barril' + ada

• GENEALOGIA DOS SIGNIFICADOS

Feitas essas observações, resta, agora, esclarecer de que forma ocorreram essas derivações de sentidos do sufixo –ada e qual a relação que pode ser estabelecida entre esses significados.

Apesar das diferenças entre cada uma das acepções, é possível dizer que todos os grupos, com exceção das palavras com acepção de "golpe", estão ligadas por uma idéia comum de *quantidade* que, por sua vez, é derivada da idéia de *intensidade*[9], que teria dado origem à acepção de "golpe".

> Partindo do princípio, pode-se dizer que o particípio passado carregava, sobretudo, um valor de "acabamento", "plenitude", "perfeição" ou "morte" (término), que teria dado origem ao sentido de *intensidade* e, conseqüentemente, ao significado de "golpe". Essa passagem de um valor perfectivo para o de *intensidade* é um fenômeno recorrente que pode ser observado, inclusive, nos prefixos latinos. É o caso, por exemplo dos prefixos *com-* e *ex-*, que possuíam, entre outros significados, o de "acabamento", formando palavras como *conficio* 'acabar completamente, concluir' e *exhaurio* 'esgotar, exaurir, terminar'. Em ambos os casos, o prefixo passa a ter um significado posterior de *intensidade*, possibilitando, então, o surgimento de palavras como *converbero* 'açoitar com força', '*convulnero* 'ferir profundamente' e *extimulo* 'picar com força, aguilhoar fortemente' (Cf. ROMANELLI, 1964: 45-46; 60-61). Visto isso, fica fácil compreender de que forma o particípio passado, com seu valor de "ação acabada" passou a ter um significado de "golpe", ou seja, de um ato praticado de forma enérgica, intensa.
>
> Esse mesmo valor de *intensidade* teria dado origem, ainda, à idéia de *quantidade*[10], de onde surgiram as demais acepções do sufixo –ada. A primeira delas seria a acepção de "medida" ("quantidade contida em X"), no século XII, seguida da acepção de "coletivo" ("grande quantidade de X"), no século XIII. Nota-se que a idéia de quantidade deixa de apresentar um valor puramente avaliativo e passa a exprimir uma idéia específica de abundância.

No século XIII, ainda, aparece o primeiro registro de palavra com valor de "alimento" ("produto à base de X"). Não é possível, portanto, afirmar, categoricamente, qual dos dois significados (o de "alimento" ou o de "coletivo") teria surgido primeiro, ou ainda, se teriam surgido ao mesmo tempo. Entretanto, é mais provável que a idéia de "alimento" tenha surgido a partir do significado de "coletivo", pois um "produto feito à base de X" é, de um modo geral, um produto que apresenta "grande quantidade de X".

Já os significados de "atitude" e "evento" também parecem estar ligados à idéia de "coletivo", mas a relação entre esses grupos é ainda algo a ser definido. Na *Morfologia Histórica Del Español*, de ALVAR & POTTIER (1983: 385), encontra-se que:

> Em sentido figurado, -ada puede indicar la 'acción o condición' (alcadada, burrada, perogrullada) y, probablemente de ahí el valor de 'colectividad' (muchachada, vacada, yeguada).

Segundo esses autores, o valor de "coletivo" teria surgido após o significado de "atitude", mas por meio da datação constante no português, não é possível legitimar essa hipótese. O significado de "coletivo" já apresenta registros, no português, desde o século XIII, ao passo que a data mais recuada para a acepção de "atitude", encontrada até o momento, situa-se no século XVII. Seguindo a ordem cronológica, portanto, pode-se dizer que o valor de "coletivo", indicando um aglomerado de pessoas ou animais, passou a designar, de forma generalizada, a ação característica, ou própria, de determinados seres, de modo que, *macacada* significa tanto um bando de macacos, como o ato de macaquear ou fazer macaquices.

No caso da acepção de "evento", pode-se dizer que há sempre um grande número de pessoas envolvidas nessas ocasiões, e por conta disso, esse significado também estaria conectado à acepção de "coletivo".

(Cf. quadro na última página)

• CONCLUSÃO

Há, ainda, muitos pontos na trajetória do sufixo –ada a serem esclarecidos e confirmados. Nota-se, contudo, que a idéia central que une a maioria dos significados é a de *quantidade*, precedida pela idéia de *intensidade*. Esses dois conceitos são a chave para a compreensão dessa multiplicidade de sentidos do sufixo –ada. Marcar com precisão o ponto exato de transição de um significado para outro já é uma tarefa que encontra certos obstáculos produzidos, sobretudo, pela falta de datação das palavras.

De qualquer forma, esta é apenas uma primeira tentativa de traçar o percurso histórico do sufixo –ada e, partir desse mapeamento inicial, novos acréscimos e retificações poderão ser efetuados de forma mais prática e esclarecedora, até que se chegue a um grau máximo de exatidão a respeito da evolução semântica do sufixo –ada.

[9] As idéias de *quantidade* e *intensidade* a que me refiro, não dizem respeito a uma acepção propriamente dita do sufixo –ada, mas a um significado geral que engloba as demais acepções do sufixo. Assim, o particípio passado e as demais acepções do sufixo –ada podem ser distribuídas por três grandes grupos que apresentam: (1) valor de acabamento, inteireza, plenitude, perfeição, morte (particípio passado); (2) valor de intensidade (acepção de golpe) e (3) valor de quantidade (acepções de medida, coletivo, alimento, comportamento, evento).

[10] A palavra "muito", no português, pode significar tanto intensidade, *very*, como quantidade, *much/many*, comprovando a estreita relação que há entre esses dois significados.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVAR, M. & POTTIER, B. *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos, 1983.

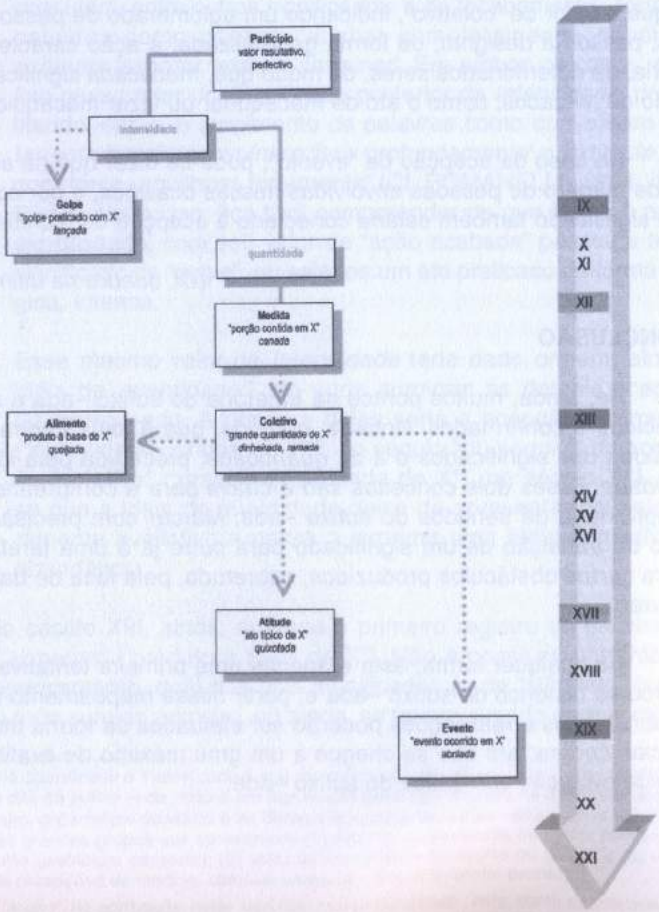
HOUAISS, A. & VILLAR, M. (org). *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD-ROM.

RIO-TORTO, G. M. *Morfologia derivacional: teoria e aplicação ao português*. Porto: Porto Editora, 1998.

ROMANELLI, R. C. *Os prefixos latinos*: da composição verbal e nominal, em seus aspectos fonético, morfológico e semântico. Belo Horizonte: Universidade de Minas gerais, 1964.

SANDMANN, A. J. *Competência lexical*: produtividade, restrições e bloqueio. Curitiba: UFPR, 1991.

• ÁRVORE GENEALÓGICA DAS ACEPÇÕES DO SUFIXO –ADA



COESÃO REFERENCIAL MATERIALIZADA PELA REPETIÇÃO LEXICAL EM RELATÓRIOS FINAIS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (IC) DA UFRN

Elis Betânia Guedes da **COSTA** (UFRN-Currais Novos)[1]

- ***Resumo:*** *Este estudo é um recorte de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica intitulado "A organização textual do relatório produzido pelo aluno de Iniciação Científica (IC) da UFRN", orientado pela Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues e vinculado à Base de Pesquisa Práticas Lingüísticas Diferenciadas. Este trabalho tem como objetivos identificar e analisar alguns dos mecanismos de referenciação mais recorrentes nos relatórios de IC, observando-se a construção e manutenção do eixo temático. No que concerne à metodologia, a análise segue os princípios da abordagem qualitativa de natureza interpretativista. Para tanto, estabelecemos como hipótese que muitos alunos de Ensino Superior, independentemente do curso, apresentam dificuldades em produzir um texto que desencadeia a mantém a continuidade temática. Para a realização deste estudo, fundamentamo-nos em trabalhos de vários autores, entre eles: Koch (1998, 1999, 2002, 2004, 2006), Marcuschi (1983, 1992, 1999). O corpus vem revelando que os mecanismos mais recorrentes são: repetições lexicais, anáforas e elipses, assim como apontam que os alunos apresentam dificuldades em usar adequadamente alguns dos mecanismos de coesão referencial. Os dados confirmam a hipótese, considerando-se que as relações de sentido, muitas vezes, são prejudicadas em decorrência ao uso inadequado dos mecanismos coesivos.*

- ***Palavras-chave:*** *coesão referencial; repetição; relatórios de iniciação científica.*

• INTRODUÇÃO

O relatório final de Iniciação Científica (IC)[2] integra o leque dos gêneros discursivos acadêmicos. Nesta direção, espera-se que a memória discursiva do produtor desse gênero, esteja ativada no sentido de elaborar textos em português escrito formal. Apesar dessa expectativa concernente ao produtor do texto, sabemos que a modalidade escrita de língua ainda constitui dificuldade para o aluno universitário.

Daí, com esse plano de trabalho de pesquisa, termos estabelecido como objetivos descrever e analisar alguns dos mecanismos de coesão referencial, mais recorrentes nos relatórios de IC, verificando como se dá o processo de ativação/ reativação tópica; e se este compromete as características do gênero no qual está inserindo.

[1] Contato: fcestrela@bol.com.br

[2] Doravante IC.

Tendo em vista os inúmeros mecanismos de referenciação e a impossibilidade de tratarmos o problema por completo, com este trabalho dedicar-nos-emos à utilização da repetição lexical, já que a mesma vem sendo o elemento mais freqüente em nosso universo de pesquisa.

• METODOLOGIA

O *corpus* analisado é um produto coletado sem que se tenha acompanhado o processo de produção. Assim, para a realização deste trabalho, seguimos a abordagem qualitativa de natureza interpretativista e adotamos o método indutivo de análise. Estabelecemos como hipótese que muitos alunos de Ensino Superior, independentemente do curso, apresentam dificuldades em produzir um texto mantendo a continuidade temática.

Buscaremos responder às seguintes questões: i) qual o mecanismo de referenciação mais recorrente?; ii) Os cursos de graduação da UFRN oferecem a disciplina Produção Textual?; e iii) Seria uma questão de letramento?

• CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para situarmos a posição teórica adotada, apresentaremos nesta seção o conceito de gêneros discursivos;[3] características da relação entre as modalidades falada e escrita; definição de coesão e de referenciação. Nossa discussão centrar-se-á principalmente na coesão referencial.

A contribuição de Bakthin (1992) acerca do estudo sobre os gêneros discursivos foi/é de grande relevância para os estudos lingüísticos. Esse autor traz para o centro das discussões os gêneros do cotidiano, que até então não constituíam objeto de investigação dos lingüistas. Os pesquisadores se interessavam pelos gêneros literários. Enfim, segundo Bakthin (1992: 279).

> "o enunciado reflete as condições especificas e as finalidades de cada uma dessas esferas (da atividade humana), não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso."

Esse conceito de gêneros do discurso enfatiza a relevância do **conteúdo** (sobre o que se fala/escreve?) do **estilo** (como se fala ou escreve?) e da **forma** (como se materializa, quanto à estrutura física do texto falado ou escrito?). Assim, para se dar forma a um texto, o produtor deve definir um conteúdo e usar um estilo adequado à forma do gênero discursivo objetado.

[3] Em função da flutuação terminológica serão usados, neste artigo, com a mesma acepção, as expressões: gêneros discursivo; gênero do discurso e gêneros textuais.

Marcuschi (2004, p.41) propôs uma representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita; na qual apresenta quatro categorias: pessoais, públicas, instrucionais e acadêmicas; "*distinguindo e correlacionando os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleção lexicais, estilo, grau de formalidade etc...*"

Sendo, assim, entendemos que mesmo pertencendo a um mesmo sistema lingüístico, as duas modalidades apresentam características próprias, que não as tornam inferiores ou superiores, apenas as diferencia. Para maior efeito de compreensão acompanhemos Marcushi (2001, p.21) no que concerne às dicotomias:

Fala	*versus*	Escrita
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentaria		Completa

Havendo, pois, situado o que estamos compreendendo como gêneros discursivos, assim como, o contínuo existente entre as modalidades falada e escrita, passaremos a abordar a coesão e de modo especial a coesão referencial.

Para Koch (1999, p. 35) a coesão é "*a forma como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também lingüísticos, de modo a formar um 'tecido' (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente*".

Acompanhando, então, essa definição formulada por Koch (1999), observamos a relevância dos elementos lingüísticos organizadores do texto e presentes à superfície textual, a fim de que se concretize o processo de construção de sentido(s). Evidentemente, além da importância desses elementos, complementam a construção de sentido(s) os conhecimentos presentes à memória discursiva dos interlocutores.

Partindo das idéias postuladas por Koch (1999), elaboramos uma figura sintetizado as formas de manifestação da coesão.

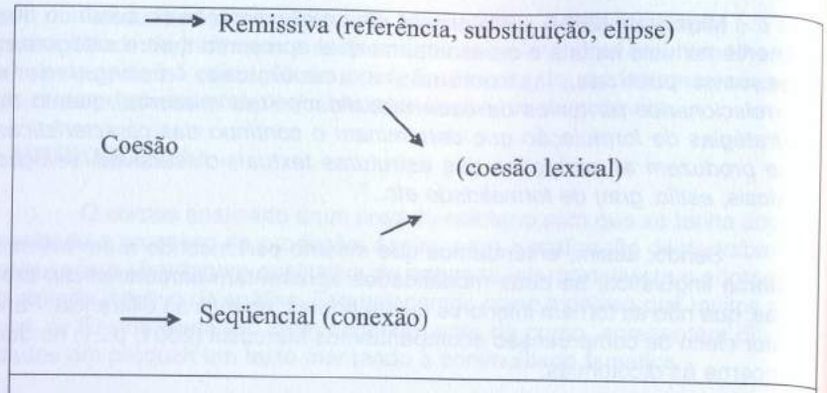
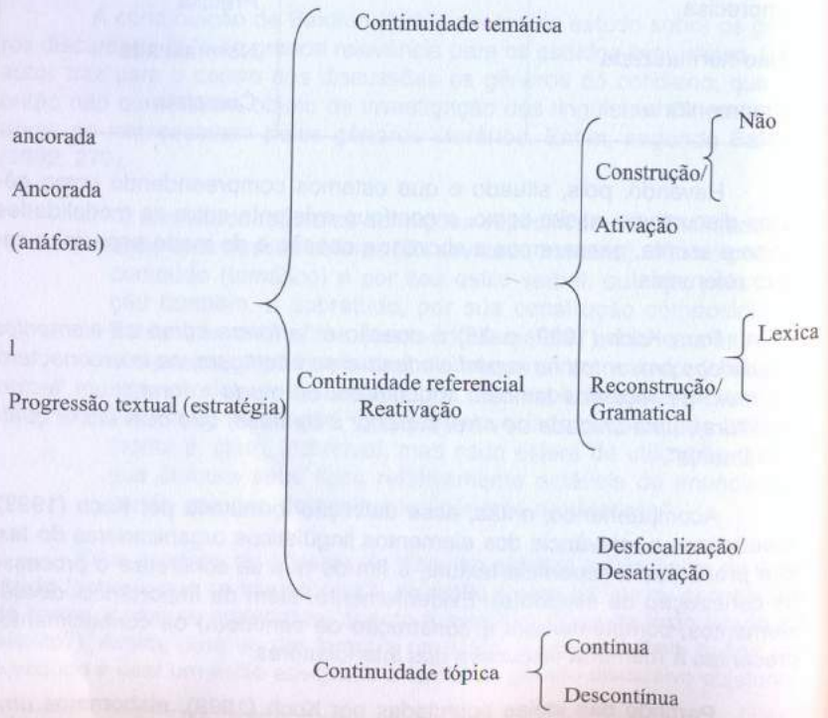


FIGURA I: FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA COESÃO

Em 2004, essa autora contribui mais uma vez com os estudos da articulação textual, apontando os elementos diretamente responsáveis pela continuidade temática, como podemos observar na figura a seguir:

FIGURA II – MANUTENÇÃO DA CONTINUIDADE TEMÁTICA



Como a *Figura II* evidencia, não é tão simples se estabelecer um processo para se manter a continuidade temática. As estratégias necessárias à construção de sentido(s) exigem dos interlocutores o que Koch (s.d.) designa de "*equilíbrio variável entre dois movimentos fundamentais: retroação e progressão*". Nessa direção, estabelece-se uma rede de dependências entre os elementos textuais e a situação de interação autor, texto e leitor.

Considerando-se que nos interessa de modo particular, o processo de referenciação, observamos que alguns autores, entre eles, Mondada e Dubois, 1995 (*apud*: Koch, Marcuschi, 1998, p.4) explicitam a referenciação, conforme segue:

> "a referenciação é um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes (...) referir não é mais atividade de "etiquetar" um mundo existente e inicialmente designado, mas sim, uma atividade discursiva de tal modo que os referentes passam a ser objetos de discurso e não realidades independentes".

Por seu turno Koch (2004, p.61) reitera que "*a referenciação constitui, assim, uma atividade discursiva (...) isto é, os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer*". Apesar da referenciação materializar-se nas práticas discursivas, não devemos esperar que, mesmo servindo de base para a evolução de um tópico, ela seja garantidora da progressão textual, já que nisto influenciam todas as escolhas realizadas pelo sujeito.

Os interlocutores devem manter-se atentos, a fim de evitarem a veiculação de noções não pretendidas. A propósito dessa preocupação, transcreveremos *ipsis litteris* palavras de Rocha (2000, p.6), quando expressa minuciosa observação acerca da existência de "termos anafóricos vinculados a outros termos anafóricos", conforme fragmento a seguir:

> "O fenômeno das cadeias de referência, isto é, de termos anafóricos vinculados a outros termos anafóricos que os precedem em cadeia (...) Estas cadeias são de extrema importância na língua falada, sobretudo em diálogos, onde são muito mais freqüentes. Se compararmos à língua falada, expositiva formal, os diálogos lidam com um número bem menor de referentes aos quais se faz referência repetidamente".

Malgrado a preocupação de Rocha (2000) reportar-se a textos da modalidade falada, os interlocutores de textos escritos devem ter idêntica preocupação. Considerando-se que dentro da referenciação, interessa-nos, particularmente, a repetição lexical, passaremos a focalizar esse mecanismo, a seguir.

Marcuschi (1992), em seu estudo acerca da "*repetição na língua falada - formas e repetições*", questiona a importância da repetição, que, na oralidade deixa de ser um vício de linguagem e passa a ser estratégia de coesão e envolvimento possibilitando uma maior leveza e naturalidade nas atividades interacionais.

Dessa forma, ele analisa e destaca as funções da repetição que podem ser de esforço, ênfase, coesão, coerência e efeito estilístico. Além desse pesquisador, muitos outros têm-se dedicado a investigar esse fenômeno lingüístico, entre eles, inspiramo-nos em estudos de Ramos (1997); Tannen (1985); Bessa Neto (1991) e Rodrigues. Nestes trabalhos, os pesquisadores analisam a repetição em gêneros discursivos que diferem entre si, partindo de produções de informantes com faixa etária variada. Por fim, atribuem à repetição o êxito em situações de comunicação. Nesta perspectiva, Tannen (1985), por exemplo, aponta que a repetição possibilita a organização de estruturas.

Marcuschi (1992, p.31) define a repetição como a "*produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo*". De acordo com esse autor, a repetição lexical pode ser: (1) literal, quando não ocorre variação nem de forma, nem de conteúdo; (2) com variação quanto ao número, gênero, pessoas ou tempos verbais; (3) sintagmáticas, quando diz respeito a um sintagma nominal ou verbal e (4) oracional, quando a estrutura da oração não apresenta alterações.

Esse autor propõe uma classificação para a repetição, a saber: R-lexical, observando-se a **configuração** (literal, com variação ou estrutural), assim como, a **colocação** (contígua, próxima ou distante). Ainda, neste trabalho, ele estabelece a diferença entre repetição e paráfrase, sendo esta um enunciado com elementos lexicais divergentes e conteúdos idênticos.

Concluindo que tanto a repetição de palavras (estruturas) como a repetição de conteúdo (sentido) constituem repetições e são caracterizadas pela existência de uma matriz (M) que no decorrer do discurso é retomada, podendo ser representada por (R) repetição, estando sempre relacionadas a um foco (F), que interferem na caracterização do tipo de repetição "*neste sentido, a matriz pode submeter a repetição em vários níveis: fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico ou pragmático. Mas não impede a criatividade ou atividade reformuladora*". (MARCUSCHI, 1992, p 32)

Nessa direção, uma determinada oração pode apresentar elementos lexicais invariáveis e relaciona-se a fatores distintos se forem apresentadas por pessoas diferentes; como também podem apresentar acréscimos ou ampliações, podendo, dessa forma, expressar algo novo. Demonstrando, assim, que a mesma não é um simples ato metalingüístico e sim, um fenômeno bastante complexo que possibilita uma maior compreensão e interação do texto.

Bessa Neto (1991) apresenta um quadro básico de traços que possibilitam o estudo da repetição apresentando cinco fatores, sendo eles:

- *Modalidade*: diz respeito à condução do termo na conversação podendo ser auto-repetição ou hetero-repetição;
- *Segmento*: diz respeito à extensão física, podendo ser: fonológico, morfológico, lexical, sintagmático, oracional ou temático;
- *Configuração*: está relacionada à similaridade lexical, podendo ser apresentada como: literal, com variação, estrutural ou parafrástica;

- *Colocação*: pode ser contígua, próxima ou distanciada;
- *Melodia*: que varia de acordo com a entonação.

Face ao suporte teórico situado, passaremos à análise dos dados.

• ILUSTRANDO OS DADOS

O princípio condutor da análise dos dados assenta-se na investigação de fenômenos recorrentes. Inicialmente trataremos a R-lexical, observando a configuração (literal, com variação ou estrutural), como também a colocação (contígua, próxima, ou distante). No que concerne à classificação das repetições acompanharemos Bessa Neto (1991).

A repetição lexical literal é um dos tipos mais recorrentes em nosso universo de pesquisa, ou melhor, ela é encontrada em todos os relatórios analisados, de acordo com os exemplos a seguir:

Exemplo 01 - "De 94 **fêmeas** oferecidas ao animal sedado, 67 **fêmeas** realizaram repasto seguido de postura, com um oviposição de 8,40 ovos/**fêmeas** alimentadas."

(R019, p.4)

Exemplo 02 - "A geomorfologia da **bacia** e com a ocupação do solo aplicados a uma bacia de drenagem na cidade de Natal. Esses dados são imprescindíveis para a determinação de parâmetros hidrológicos a serem utilizados nos estudos da **bacia**."

(R023, p.1)

Exemplo 03 - "Ø **Foram** pesados em pesa-filtros previamente lavados amostras de 500,00mg do estrato seco.Ø **foram** submetidos à dessecação (...).Ø **Foram** pesados e recolocados em estufa."

(R028, p.6)

Exemplo 04 - "As amostras **foram** acondicionadas em gelo (...) **foram** processadas (...) Os lipídeos **foram** extraídos."

(R00, p. 2)

No que concerne à colocação, mais de 50% se materializa tanto próxima como distante em relação à matriz (M[4]), primeira ocorrência do lexema repetido.

Os dados revelam que no exemplo 01, as repetições apresentam-se próximas, chegando a totalizar 20 ocorrências da matriz "fêmeas", na página 04 do referido relatório. Já no segundo exemplo, a palavra "bacia" encontra-se em uma colocação distante.

Vale ressaltar que a classificação de uma r-lexical como distante ocorre quando a matriz repetida ultrapassa o limite físico de um segmento temático, como no exemplo apresentado, no qual o primeiro período fala do solo e o segundo dos parâmetros hidrológicos.

[4] Doravante M.

Quanto à R-lexical contígua, em nossa amostragem, só verificamos duas ocorrências, sendo apenas uma do tipo literal, de acordo com o exemplo 05.

Exemplo 05 - "A área compreendida na pesquisa está assentada sobre o embasamento do Grupo Barreiras, com idade do Terciário Superior, com predominância de argilas, **arenitos, arenitos** conglomeráticos e siltitos".

(R030, p.4)

O exemplo a seguir, ilustra a repetição contígua com variação. Esse tipo de repetição é muito recorrente em nossos dados. No exemplo, ora descrito, identificamos 32 (trinta e duas) repetições literais do verbo "cuidar" no infinitivo e 10 (dez) ocorrências com variações número-pessoais.

Exemplo 06 - "Como primeiros **cuidados** efetivados pelo **cuidador**, buscou-se saber qual seria os primeiros **cuidados** prestados à crianças quando essa adoece."

(R009, p.4)

No exemplo 06, as *r-lexicais* apresentam-se próximas, porém no decorrer do relatório, encontramos o processo de **desfocalização,** seguido de reativação, caracterizando, assim, a *r-lexical* distante com variação. Possivelmente isso se deve à grande recorrência do fenômeno

Ainda no que concerne à repetição lexical, os dados também apresentam a estrutural, de modo muito recorrente, materializada sob três formas: (1) em um mesmo parágrafo; (2) repetição de estrutura em inícios de parágrafos diferentes e (3) paralelismos. Os exemplos 07; 08 e 09 ilustram respectivamente, essas configurações.

Exemplo 07 - "(...) aparecem **na unidade didática** Estudo dos astros; **na unidade didática** sistema solar; **na unidade didática** Planeta Terra, **na unidade didática** Estações do ano e **na unidade didática** funcionamento do corpo humano."

(R001, p.5)

Exemplo 08 - "**O tema analisado encontra-se distribuído em** 6 capítulos correspondendo a 46,6% do livro (...)"
"**O tema analisado encontra-se distribuído em** 4 capítulos correspondendo a 34,7% do livro (...)"

(R008, p5)

Exemplo 09 - "Movimentos de entrada/ saída de estacionamento: Interior **ao lote** Exterior **ao lote**".

(R014, p5)

Por fim, destacamos que os dados apresentaram a repetição estrutural na seção de introdução dos relatórios, como ilustram os fragmentos da introdução dos relatórios identificados como R007 e R024, neste artigo, representados pelos exemplos 10 e 11.

Exemplo10 - "Determinar o teor de lipídeos do plâncton.
Analisar o teor de ácidos graxos presentes.
Analisar o teor de triglicérides presentes.
Dosar o teor de colesterol.
Dosar o conteúdo de vitamina A e Beta-Caroteno".

(R007, p.1)

Exemplo 11 - "Determinar o teor de lipídeos da Anadara spp.
Analisar o teor de ácidos graxos presentes.
Analisar o teor de triglicérides presentes.
Dosar o teor de colesterol total do molusco.
Dosar o conteúdo de vitamina A e Beta-Caroteno."

(R024, p.3)

Esclarecemos que nestes casos, verificamos que além da repetição da matriz "analisar o teor", que ocorre nos dois relatórios; existem as matrizes "Determinar o teor de lipídeos"; "Dosar o teor de colesterol..." e "Dosar o conteúdo de vitamina A e Beta-Caroteno".

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados confirmam a hipótese do estudo em questão, tendo em vista que muitos alunos de nível superior, independente do curso, apresentam dificuldades em construir enunciados bem articulados, como também em usar a repetição lexical atualizando sentido(s), prejudicando, algumas vezes, a progressão textual pelo viés da coesão referencial.

Os resultados apontam como mecanismo de referência recorrente a repetição lexical literal e com variação. Certamente, isso se deve ao fato da UFRN não oferecer em seus cursos de graduação, nas mais diversas áreas, com o *status* de obrigatória, a disciplina Produção Textual. Se assim ocorresse, o aluno teria uma disciplina centrada no letramento de gêneros discursivos acadêmicos, integrada à sua estrutura curricular.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOCH, Ingedore Villaça. *A Coesão Textual.* 11. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. Princípios de Construção Textual do Sentido. *In:*_____. *Introdução à lingüística textual.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processo de referenciação na produção discursiva. *In: Delta*, vol. 14, nº. especial, p.167-90, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A repetição na língua falada:* formas e funções. (Tese apresentado ao Departamento de Letras de UFPE para obtenção do título de professor titular). Recife, 1992.

_____. Oralidade e letramento *In:*_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização, São Paulo. Cortez, 2001: 15-43.

NETO, Regina Stela Bessa. *A Repetição Lexical em textos narrativos orais e escritos.* (Dissertação de Mestrado apresentada o Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG, para obtenção do grau de Mestre). Belo Horizonte, 1991.

RAMOS, Júlia M. *O espaço da oralidade na sala de aula.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROCHA, Marco. *Relações anafóricas no português falado no Brasil*: uma abordagem baseada em *corpus*. Disponível em: www.capes.com.br. Resgatado em 06/09/2005 (DELTA, v.16; n.2. São Paulo, 2000.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. *Algumas marcas da oralidade na produção textual escrita de alunos de 4ª. e 5ª. séries.* (Dissertação de Mestrado apresentada o Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, para obtenção do grau de Mestre). Recife, 1995.

TANNEN, Deborah. O foco relativo sobre o envolvimento no discurso oral e escrito. *In:* OLSON, D.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. *Literacy, Language and Learning* – the nature and consequence of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press. 1985: 124-46.

ESTUDO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS RELACIONADAS AO TERMO 気 [KI]

Lívia Marie **AMANO** (USP)[1]

- ***Resumo:*** *Este trabalho é resultado de um estudo sobre as expressões idiomáticas relacionadas ao termo 気 (ki) da língua japonesa. Com o objetivo de comparar o comportamento dessas expressões idiomáticas com as que são encontradas na língua portuguesa, foi utilizada uma bibliografia que reúne estudos sobre ambas as línguas. Assim, o trabalho consiste primeiramente no desenvolvimento de uma terminologia que se divide entre as frentes teóricas das duas línguas em questão. Apesar disso, as comparações só puderam ser feitas no nível teórico, pois, as expressões idiomáticas relacionadas ao termo 気 possuem um caráter idiossincrásico da cultura oriental muito forte, sem equivalentes na língua portuguesa. Embora de origem chinesa, é possível dizer que o núcleo semântico desse termo foi de tal forma incorporado à cultura japonesa que seu sentido, ao que parece, é percebido intuitivamente pelos falantes dessa língua e, sua forma é utilizada para expressar diferentes tipos de sentimento, estado de ânimo, formas de pensamento etc. Por conseguinte, foram encontradas mais de duzentas expressões relacionadas a esse termo e, por motivos de ordem prática, foi selecionada aproximadamente a metade para esse estudo. Assim, enquanto essas expressões idiomáticas relacionadas ao termo 気 são facilmente compreendidas e muito utilizadas pelos japoneses, para os não-nativos, a tentativa de compreensão do seu significado é um grande exercício de tradução. Devido a esse fato, boa parte do trabalho se focaliza na tentativa de compreensão e tradução dessas expressões e, portanto, na análise um pouco mais detalhada da questão semântica.*

- ***Palavras-chave:*** *expressão idiomática, semântica, língua japonesa*

• INTRODUÇÃO

Inicialmente, esta pesquisa tinha como objetivo analisar as expressões idiomáticas japonesas e fazer um estudo comparativo com a língua portuguesa. Entretanto, devido ao imenso leque de possibilidades e da grande quantidade de expressões foi preciso restringir melhor o campo de estudo. Assim, por causa da grande recorrência de expressões idiomáticas relacionadas somente ao termo 気 (*ki*) e a riqueza semântica com que se apresentavam, o enfoque da pesquisa passou a ser o estudo dessas expressões.

Como a bibliografia utilizada estava dividida entre materiais relacionados ao estudo das expressões idiomáticas da língua portuguesa e outros relacionados à língua japonesa, o primeiro capítulo foi dividido em duas partes para que fosse possível dar ênfase aos estudos de ambas as lín-

[1] **Contato**: amano_livia@yahoo.com.br

guas. Foi feita essa escolha porque os estudos demonstravam grandes diferenças com relação à terminologia, mas os dois casos eram interessantes e complementavam-se entre si e, dessa maneira, foi possível fazer diversos tipos de comparações.

Dessa forma, na primeira parte foi apresentada a terminologia relacionada aos estudos de língua portuguesa, de modo a fazer uma diferenciação entre os vários tipos de estruturas e expressões para que ficasse claro o que é e o que não é uma expressão idiomática. E, paralelamente, foi feita também a comparação com estruturas da língua japonesa com o intuito de não perder o foco da pesquisa, a princípio voltada para o sistema lingüístico japonês. Assim, verificou-se o conceito de palavra, sentença, expressão, locução, combinatória verbal, 'provérbios e máximas' e gíria.

Em seguida, foi feito o processo inverso com a terminologia dos estudos japoneses e a comparação com as estruturas das expressões idiomáticas da língua portuguesa. Assim, com base no estudo de 宮地・裕(Miyaji Yutaka), essa parte traz os conceitos de 成句 (*seiku*), 格言・ことわざ (*kakugen • kotowaza*), 慣用句 (*kan-you-ku*), 直喩的慣用句 (*chokuyuteki-kan-you-ku*) e 隠喩的慣用句 (*in'yuteki-kan-you-ku*).

Após a tentativa de uma terminologia mais bem definida, o segundo capítulo se concentra realmente no estudo das expressões idiomáticas relacionadas ao termo 気.

Dessa forma, na tentativa de compreender o que o 気 representa para o grupo lingüístico da língua japonesa e na tentativa de entender melhor a língua e um pouco de sua respectiva cultura através dessas expressões idiomáticas, o capítulo é o resultado de uma pesquisa mais relacionada ao campo semântico.

No entanto, devido à grande quantidade de expressões idiomáticas relacionadas ao termo 気 para esse estudo, foram selecionadas somente as expressões constituídas pelas partículas が, に, を (*ga, ni, wo*) que, consistem mais ou menos na metade das mais de 200 expressões encontradas com esse termo. E, ao final da pesquisa encontra-se anexada a lista completa das expressões coletadas com tradução retirada dos dicionários ou feita de maneira aproximada.

• SOBRE O「気」(KI) E AS EXPRESSÕES RELACIONADAS A ESSE TERMO

Embora aparentemente simples na sua forma e na sua leitura em comparação com outros ideogramas, o 気 possui grande representatividade na língua japonesa e um amplo campo semântico. Aliás, campo este muito difícil de delimitar, principalmente em termos de tradução. Isso porque o caráter desse termo é tão peculiar à língua e cultura oriental que fica difícil dizer se há uma palavra da língua portuguesa capaz de traduzir essa idéia.

Entretanto, de um modo geral, é possível dizer que o 気 está relacionado à noção de 感情 (かんじょう), que em português equivaleria à idéia de emoção, de sentimento; a noção de 意識 (いしき), ou seja, consciência, razão, a noção 意志 (いし), mais relacionada à noção de intenção e, por fim, estaria relacionado também à idéia de um princípio vital, estado de ânimo. A título exemplificativo apresentamos:

しず
1) 気が沈む (ki ga shizumu)

なが
2) 気が長い (ki ga nagai)

A primeira expressão pode ser entendida como "ficar/estar deprimido, melancólico". Nesse caso, podemos dizer que o 気 remete à noção de um estado de ânimo. Enquanto na segunda expressão, que poderia ser interpretada como "paciente, que tem paciência" o 気 poderia ser interpretado como mente.

Esses são dois exemplos dentre as mais de duzentas expressões relacionadas ao termo 気 recolhidas de vários dicionários. Por conseguinte, dada a essa grande produtividade do termo esse estudo se restringe a um pequeno recorte desse conjunto com base em um critério morfológico e quantitativo. As expressões selecionadas são aquelas nas quais esse ideograma é seguido por três partículas distintas na gramática japonesa e que possuem a maior produtividade desse grupo de expressões, representando quase cinqüenta por cento do total dessas expressões.

As partículas selecionadas são: が, に, を(ga, ni, wo), chamadas de 助詞 (joshi) na gramática japonesa e representam vocábulos relacionais inflexíveis. E, as estruturas sintagmáticas formadas por cada uma delas são quase idênticas entre si, exceto pela própria comutação paradigmática entre essas partículas e pela variação do 述語 (jutsugo), que seria o predicado na língua portuguesa, resultando no que a pesquisa do estudioso 宮地・裕 (Miyaji Yutaka) reconhece como 連語成句 (rengoseiku).

Dessa forma, é possível verificar que essas expressões numa estrutura maior, ou seja, dentro de uma oração, de acordo com o seu conteúdo semântico, se comportam como um único 動詞 (dôshi), que em português equivale ao verbo e como um 形容詞 (keiyôshi), que teria a função de um adjetivo, ou seja, seu conteúdo semântico é convertido em um 'bloco' ou sema.

É interessante observar também a grande propensão do termo [気.] a fazer parte de uma expressão idiomática, pois ao fazer um pequeno levantamento de dados, é possível observar que esse termo aparece muito mais em expressões idiomáticas ou em ideogramas compostos, formando um outro léxico, como 気まま (kimama) – em português egoísta, caprichoso- ou 病気 (byôki) – que significa doença - que sozinho atuando como um único substantivo.

Provavelmente, o seu amplo campo semântico ao mesmo tempo em que abre um leque de possibilidades para formação de outros léxicos e expressões, limita também a sua atuação sozinho. Por isso, é bastante provável que, ao se deparar com o 気 isolado numa oração, atuando sozinho como um complemento frasal ou como um sujeito, esteja-se diante de uma expressão.

Através desse fato, é possível observar que o grau de cristalização dessas expressões idiomáticas relacionadas ao termo ki não é muito elevado, já que é possível encontrar uma relação entre a acepção da expressão idiomática e o significado original de pelo menos um de seus componentes.

De acordo com o estudioso Hiroshi Wagatsuma, o termo ki abrange quatro categorias semânticas principais, que são:

1. consciência, percepção, juízo, razão
2. interesse, intenção, volição e também ação ou pretensão de ação (sobre o outro)
3. humor, sentimento, emoção, estado de ânimo
4. temperamento, inclinação, coração mentalidade

O cruzamento entre essas categorias e as expressões selecionadas para esse estudo ratifica o forte elo semântico entre o 気 e as expressões e demonstra que todas essas expressões estudadas estão relacionadas aos estados emocionais e mentais dos indivíduos.

O gráfico nos mostra que a maior produtividade se encontra dentro da terceira categoria, na qual se encontram diversas expressões como: 気がふさぐ (ki ga fusagu), que significa "ficar deprimido/melancólico" e está relacionado a um estado de ânimo.

A segunda categoria de maior expressividade é a primeira, na qual se enquadram expressões como 気が散る (ki ga chiru), que significa "dispersar" e está relacionada a um estado de consciência.

As duas outras categorias possuem mesma representatividade no gráfico e abrangem expressões como 気がある (ki ga aru), que significa estar interessado por, ter inclinação a, ter vontade, gostar/estar apaixonado e, portanto está relacionado à volição e, como 気がせく (ki ga seku), que significa "impaciente, irritadiço" e está relacionado a temperamento.

Além disso, o cruzamento dessas categorias com os grupos de expressões idiomáticas organizados para esse estudo, ou seja, aqueles divididos de acordo com os 助詞 (joshi), ou partículas, nos leva também a resultados interessantes. Os gráficos nos mostram que cada tipo de seqüência sintagmática possui um destaque entre uma ou duas categorias, demonstrando que esses grupos se comportam de forma diversa entre si.

O primeiro gráfico mostra que a seqüência composta pela partículaが(ga) possui destaque na terceira e na quarta categoria.

Como foi possível ver, tanto a seqüência composta pela partícula が(ga) quanto aquela composta pela partícula を(wo) possuem um destaque na categoria três.

No caso da seqüência com a partícula に (ni) não é possível dizer que a carga semântica da primeira categoria seja mais frequentemente representado por esse grupo, embora essa seja sua categoria de destaque. Isso porque a produtividade do grupo composto pela partícula に(ni) é bem menos expressiva em relação aos outros dois grupos de expressões idiomáticas estudadas. O gráfico um nos mostra que, apesar do destaque da categoria um no grupo composto pelo に (ni) em relação aos outros grupos, sua expressividade é bem menor.

Já no caso do grupo composto pela partícula を (wo), é preciso destacar que, apesar de possuir destaque na terceira categoria e ter uma atuação expressiva na mesma com relação aos outros dois grupos de expressões (como mostra o gráfico), essa atuação está mais relacionada a um certo movimento em direção ao outro, ou seja, suas expressões estão mais ligadas à sub-categoria de ação sobre o outro, com expressões como 気を変える, que significa "fazer (alguém) mudar de idéia". Esse comportamento se distancia significativamente dos grupos formados pelas partículas [ga] e [ni], cujas expressões possuem uma atuação muito mais relacionada a um movimento voltado ao próprio indivíduo, como por exemplo 気に掛ける, "preocupar-se" ou 気が勝つ, que indicaria "ser racional ou ser mais racional que emocional", ou seja, é o sujeito que se preocupa ou que tem a característica.

Já com relação à quarta categoria não há gráfico porque ela é composta por um só grupo. O grupo que contém as expressões formadas com 助詞 (joshi) が (ga) é o único cujas expressões se apresentam com esse conteúdo semântico de (temperamento, inclinação, coração, mentalidade). Isso porque essa categoria resume um conteúdo com características adjetivas, encontradas somente no grupo em que o 気 estaria atuando como; 主語 (shugo), ou sujeito da expressão, pois, uma das funções da partícula が corresponde justamente ao papel de sujeito da oração, na qual o nominativo que a antecede atua ou assume uma característica, como ocorre nas expressões. Esse fato distancia significativamente dos outros dois tipos de grupos de expressões porque o grupo composto por essa partícula é o único que pode atuar com função adjetiva.

Gráfico 1

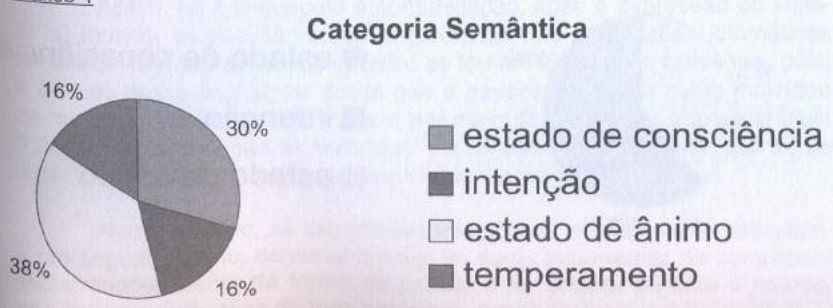


Gráfico 2

estrutura formada com [ga]

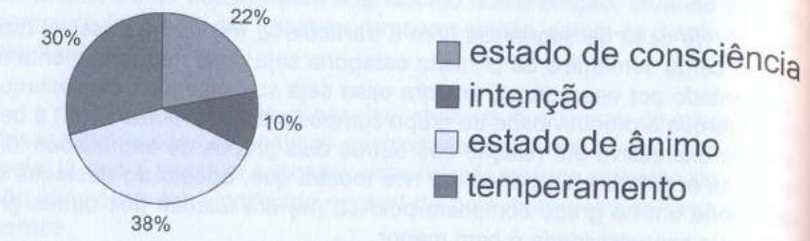


Gráfico 3

estrutura formada com [ni]

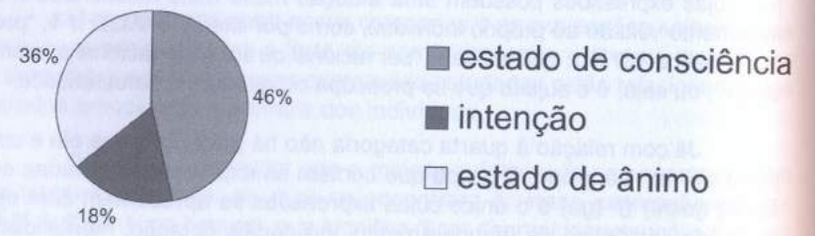
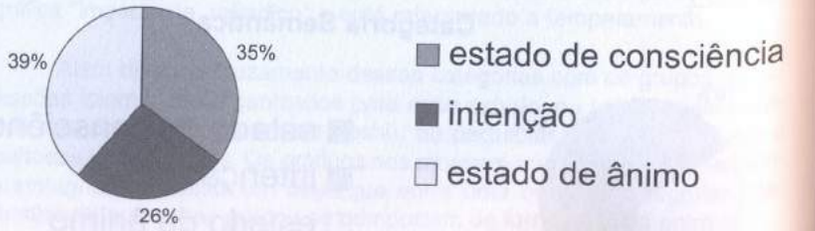


Gráfico 4

estrutura formada com [wo]



. CONCLUSÃO

Partindo do pressuposto de que as línguas resultam de um recorte da realidade feita pelo homem, é possível dizer que cada uma é moldada de acordo com as características e especificidades de um grupo, o que significa em outras palavras que o caráter da língua é primordialmente parcial e fragmentário. De acordo com a tese de doutorado de Marcelo F. Conti, "Para um dicionário das expressões idiomáticas e/ou metafóricas do português (contemporâneo) do Brasil", esse caráter inter-relacional entre língua e cultura é que torna as Expressões Idiomáticas tão peculiares a cada língua.

Assim, devido a esse comportamento tão autêntico um grande interesse foi suscitado, resultando na presente pesquisa que consiste na tentativa de reunir o maior número de informações possíveis sobre as expressões idiomáticas, com a finalidade de compreender melhor sua natureza lingüística e, dessa maneira, conseguir chegar a essa relação intrínseca entre língua e cultura.

Nesse caso, como se trata de uma pesquisa no campo da língua japonesa, o estudo procurou colocar em paralelo os fundamentos teóricos das pesquisas elaboradas sobre as expressões idiomáticas da língua portuguesa sempre em comparação com a língua japonesa.

Dessa forma, após dedicar a primeira parte do trabalho ao desenvolvimento de uma terminologia comparativa entre os estudos feitos sobre língua japonesa e portuguesa, a segunda parte consiste no resultado de uma pesquisa mais voltada ao campo semântico do I (ki) e a algumas análises relativas a essa área.

Assim, verificou-se que, ao contrário do que ocorre com as sentenças ditas 'comuns', as expressões idiomáticas, seja no japonês ou no português, se estruturam por meio de um complexo processo de formação que inclui a utilização de diversos tipos de figuras metafóricas, expressando, muitas vezes de forma inconsciente por parte do locutor, toda uma visão de mundo, representativo de um grupo social específico.

É interessante observar que as expressões idiomáticas são estruturas que reproduzem uma forma de pensar que resistiu ao longo do tempo e agora são utilizadas sem que as pessoas percebam o quanto a linguagem é moldada culturalmente e vice-versa.

Assim, se a linguagem é comunicação, ação e expressão do sujeito no mundo, as peculiaridades encontradas nas expressões idiomáticas de acordo com seu sistema lingüístico se tornam ainda mais cativantes, pois, é através dessa linguagem social que a pessoa se define como indivíduo no mundo. E assim, uma vez que é por meio da linguagem que se articula o pensamento, a noção de 'indivíduo' é colocada em xeque para que se dê lugar à expressão de todo um pensamento social e histórico.

Nesse sentido, as expressões idiomáticas, muitas vezes relegadas a um segundo plano, demonstram ser de suma importância na compreensão e conhecimento da forma de pensar e se colocar perante o mundo, não de um sujeito, mas de todo um grupo social.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARA, Joaquim Mattoso Jr. *Problemas de Lingüística Descritiva*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes Ltda., 1969

COELHO, Jaime e HIDA, Yoshifumi. *Dicionário Universal Japonês-Português*. Japan: Shogakukan, 1988.

CONTI, Marcelo F. *Para um dicionário das expressões idiomáticas e/ou metafóricas do português (contemporâneo) do Brasil*, (Tese doutorado), São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003

CORWIN, Charles (org), *Japanese and English Idiomatics Equivalents dic.* Japan: Kodansha International,1990.

FUKASAWA, Lídia Mayumi, GIROUX, Sakae Murakami, YOSHIDA, Luiza Nana, SUZUKI, Tae. *"Introdução à Gramática da Língua Japonesa"*, 2ªed., São Paulo:USP-CEJ, 2001.

HINATA, Noemia e SAKANE, Shigueru. *Dicionário japonês-português romanizado*. São Paulo: Casa Ono, com. e imp. Ltda, 1999.

_____ *Dicionário português-japonês romanizado*. São Paulo: Casa Ono, com. e imp. Ltda, 1999.

KODANSHA Encyclopedia of Japan, *ki*. Japan: Kodansha, 1983, vol.4., pp 200-201.

RANCHHOD, E. M., "*O Lugar das Expressões 'Fixas' na Gramática do Português*". In Castro, Ivo e I. Duarte (orgs.), *Razões e Emoção*. Miscelânea de estudos oferecida a Maria Helena Mira Mateus, pp. 239-254, Lisboa: Nacional - Casa da Moeda, Imprensa.

VALE, Oto Araújo. *Expressões cristalizadas do português do Brasil: uma proposta de tipologia*. Araraquara: 2001. Tese (doutorado) – Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2001.

WAKISAKA, Katsunori (coord.). *MICHAELIS: dicionário prático japonês-português*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 2003.

_____, *MICHAELIS: dicionário prático português-japonês*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 2003.

貝塚・茂樹、藤野・岩友、小野・忍(編)『漢和中辞典』、日本:角川書店、２０００.

倉持・保男(くらもち・やすお)、阪田・雪子(さかた・ゆきこ)(編).『慣用句辞典』、三省堂,１９８２.

宮地・裕(みやじ・ゆたか).『敬語・慣用句表現論
現代語の文法と表現の研究(二)』、明治書院,１９９９.

A NARRATIVIDADE COMO PRINCÍPIO DE FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM E MARCA DE PAPÉIS SOCIAIS

André Henriques Fernandes **OLIVEIRA** (USP)[1]

- ***Resumo:*** *O ato de contar histórias é tão antigo quanto à existência das línguas naturais. Podemos pensar que o surgimento destas está ligado diretamente à narração. O ser humano desenvolveu uma forma, que além de possibilitar a troca de experiências, permite que essas sejam contadas por outros que não viveram essas situações narradas. Por meio de uma leitura dialógica bakthiniana desta questão, proponho definir neste trabalho a narratividade como condição para a linguagem. Com base nessa teoria, pretendo verificar reconstruções de narrativas feitas a partir de uma redação de uma garota de dez anos. Essas foram retiradas de respostas para uma das questões do Provão do MEC de 2001, realizado por formandos em Letras. A questão pedia a elaboração de um texto propondo alterações para resolver problemas de coesão da redação da menina. Esta questão permitia uma dupla interpretação. Os formandos, assim, ou dissertaram sobre o problema de coesão ou, ainda, reconstruíram a narrativa ou fizeram as duas coisas. O trabalho utilizará os dois últimos tipos de respostas e as analisará através das teorias da Enunciação de Bakhtin (1995:1929) e das Heterogeneidades Enunciativas de Authier-Revuz (1990). A análise verificará quais elementos o formando acrescenta, retira ou altera na redação da menina e que papel assume em cada momento: de professor ou de aluno sendo avaliado pelo MEC.*

- *Palavra-chave:* ***dialogismo; narratividade; retextualização.***

• INTRODUÇÃO

O ato de contar histórias acompanha a humanidade desde o momento em que ela sentiu a necessidade de se comunicar. Podemos até mesmo pensar que o próprio surgimento das línguas naturais está ligado à narração; uma vez que é por meio delas que o ser humano expressa as suas experiências.

A língua, além de auxiliar na expressão das experiências, permitiu que elas fossem perpetuadas. Assim, histórias poderiam percorrer povoados inteiros e chegar a novos. É exatamente sobre esse ponto que, em seu *Problemas de Lingüística Geral*, Benveniste (2005:1976, pp 60-67), mostra que a diferença entre a comunicação humana e a animal é a possibilidade, reservada somente à linguagem humana, de contar experiências que não foram vividas. Se um fato, para ser narrado, não precisa ter sido objeto de uma experiência empírica – pode-se simplesmente reproduzir algo de que se ouviu falar –, deve, então, haver, na linguagem humana, algo que dispensa o requisito exigido pela comunicação animal. Nesta, a experiência físico-fisiológica é que medeia a relação com o mundo, possibilitada por uma dotação genética. Já no homem, a relação com o mundo é feita por outros homens, uma vez que é aprendida.

[1] Contato: andre.henriques@uol.com.br

Olhando para a constatação que Benveniste faz a partir do ponto de vista dialógico bakhtiniano, a legitimação da experiência – vivida ou simplesmente relatada – é estabelecida na relação entre os interlocutores da enunciação. Assim, desde que o fato seja fixado nessa relação, suas futuras ocorrências podem ser simplesmente relatadas. O dialogismo fundaria, portanto, a narratividade como uma condição para linguagem. A troca verbal de narrativas de experiências parece, assim, estar ligada ao nascimento das línguas naturais como troca dialógica.

A partir dos estudos feitos por Bakhtin, parte da lingüística tem-se voltado ao estudo da enunciação. Com Bakhtin, passa-se a estudar o discurso sob o olhar do dialogismo. Nessa proposta, todo enunciado provém de enunciados já proferidos e o sujeito é uma espécie de amalgamador desses já-ditos.

Seguindo essa orientação de pensamento, Bakhtin (1995) trabalha com a noção do discurso do outrem e demonstra, sintaticamente, como o discurso citado funciona. Deixa bem claro também que o discurso do outro (que significa todos os discursos que o sujeito já ouviu/leu) sempre está presente. É como se houvesse sempre um recontar. Desse ponto de vista, a narração parece ser mais que uma função, uma propriedade da linguagem.

Ao pensar na noção de recontar encontrada em Bakhtin, podemos reafirmá-la por meio do que Foucault (2004) demonstra como um dos princípios que regulam o discurso, o do comentário "... [um discurso] deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito." (p. 25). Segundo esse princípio, os discursos nunca se esgotariam, uma vez que eles adquirem novos sentidos e formas.

O presente trabalho parte da idéia de que a narratividade é uma propriedade das línguas naturais, e não apenas um simples recurso de comunicação, seja na forma de um tipo de texto seja na de um gênero de discurso. Pretendo demonstrar como formandos do curso de Letras entendem o funcionamento da narratividade em textos escritos.

• RETEXTUALIZAÇÕES A PARTIR DE UM TEXTO BASE

Os textos a serem utilizados para a análise são respostas de formandos de Letras ao Provão de 2001 que trabalham com a correção de um texto narrativo de uma menina de dez anos. Neles, pretendo verificar, tendo em vista a propriedade da narratividade, o modo como formandos em Letras lidam com textos narrativos ao corrigi-los, atentando também para a presença de sugestões de fórmulas prontas para as produções textuais.

As respostas que utilizarei foram dadas a uma pergunta que possibilitou uma dupla interpretação. A questão pedia que fosse elaborado um texto que propusesse alterações para os problemas de coesão em uma composição de uma menina de dez anos. A ambigüidade contida na questão do provão permitiu os seguintes tipos de resposta:

1. Texto dissertativo comentando o problema de coesão;
2. Retextualização do texto da menina;
3. Retextualização e texto dissertativo.

Utilizarei as ocorrências dos tipos 2 e 3. A partir de elementos que os formandos retiram, alteram ou incluem, podemos inferir dois tipos de função:

a. a de professor da aluna;
b. a de aluno avaliado pelo MEC.

Dentro daquilo que nos mostra Authier-Revuz (1990), o sujeito pode ocupar vários papéis enunciativos, representando diferentes lugares sociais. Sendo assim, verificaremos se as funções (a) e (b) apresentam realizações independentes ou em conjunto.

O exercício proposto pelo MEC não pedia para que o formando se apropriasse do texto da menina. Quem optou por fazer a reconstrução deveria apenas apontar os erros dentro do texto e suger alterações.

Bortoni-Ricardo (2004) propõe que as falas no português brasileiro se desenvolvam a partir de vários contínuos: urbanização, oralidade/letramento e monitoração estilística. Para este trabalho, interessa este terceiro eixo que fala das variações em relação a normas que podem existir de acordo com a situação de produção: se séria, se compondo uma brincadeira, uma palestra etc. Isso faz com que o falante se monitore mais ou menos em relação à norma padrão. Chamarei este conceito de monitoração lingüística.

Os formandos trabalham com uma espécie de discurso indireto analisador de conteúdo (Bakhtin, 1995, p. 161) para modificar o texto da menina. Assim, ao invés de termos uma correção do texto, temos um recontar.

Para observar a estrutura narrativa desse recontar da retextualização feita pelos formandos, utilizarei o modelo de organização da narrativa proposto por Labov (1978)[2], interpretada por Fiorindo (2004). Esse modelo foi criado pelo autor para a descrição do que ele chama de "língua falada" ou "vernáculo", que são textos obtidos em situações de informalidade e descontração do falante, o que não é o caso do Provão. Mesmo assim, me valerei desse modelo, pois ele apresenta elementos recorrentes em todos os tipos de textos narrativos. Eis, na interpretação de Fiorindo, as partes que compõem a organização da narrativa[3]:

1. resumo – resumo dos fatos da narrativa;
2. orientação – indica o lugar e o tempo, as pessoas e a situação de fala;
3. complicação da ação – desenvolvimento da história;
4. avaliação – o narrador informa a carga dramática ou clima emocional;
5. coda – moral da história.

[2] LABOV, Willian. *Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Trad. Alain Kihm. Paris, Les Éditions de Minuit, 1978.
[3] Apesar de utilizar a interpretação dada por Fiorindo (2004), adoto a tradução de Tarallo (2004) para os termos.

Vale ressaltar que nem sempre estes elementos estão aparentes nos textos nem, tampouco, explícitos para o leitor, mas podem ser detectados pela confrontação com os elementos ocorrentes no texto-base.

A análise que faremos aqui levará em conta, duas situações para identificarmos a função que o formando está assumindo na resposta:

- Situação A: na resposta, o texto do formando coloca o da menina como merecendo pequenas alterações para que ela desenvolva os seus próprios meios de monitoração lingüística. Ou seja, como o texto da menina apresenta problemas de coesão, então o formando vai acrescentar, retirar ou modificar elementos para fazê-la desenvolver a coesão em textos escritos.

- Situação B: na resposta, veremos o texto da menina recontado. Se olharmos para ele por meio do esquema de organização das narrativas, constataremos que pelo menos alguns daqueles elementos foram modificados. Isso altera o estilo do narrador, fato que pode levar a mudanças que subtraem dos textos qualidades que deveriam permanecer, como, por exemplo, um certo modo de narrar e de jogar com os elementos da narrativa, que, presentes no texto-base, podem ficar ausentes na retextualização dos formandos.

Vale retomar as razões pelas quais os formandos assumem diferentes funções. Chamo de *função professor* propriamente dita quando a resposta do formando se enquadra na resposta da Situação A, pois parto da constatação de que o professor deveria ter uma intervenção que ajudasse a menina a adquirir novos recursos de monitoramento lingüístico, fazendo com que ela conseguisse lidar com a coesão textual, sem prejudicar o seu estilo de narrar. Por oposição, na *função aluno sendo avaliado,* irá interferir no estilo de narrar, e suponho que o formando faça isso, pois se sinta cobrado em demonstrar suas habilidades na sua própria formulação de textos.

Vejamos a questão da prova:

O texto abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos.

O outro lado da ilha

Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.
Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribanceira abaixo. Mas o marido de Débora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. [...]

(In: Marcuschi, L.A. **Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras**, inédito, fragmento adaptado)

Uma característica desse texto é a forma como a menina faz as ligações coesivas. Elabore um texto no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo, apresentando três soluções para o problema dos elos coesivos. Justifique as alterações sugeridas com o apoio de noções lingüísticas.

Desenvolverei uma análise aplicando a estrutura de narrativa proposta por Labov no segundo parágrafo do texto da menina:

1 - Resumo: não encontrada.

2 - Orientação: "... Quando eles foram dormir...", "... e que quando eles foram ver...", "... Quando eles de repente...", "...Débora que era sua esposa...".

3 - Complicação da ação: "...eles perceberam que os bezerros começaram a correr... ", "...foram ver o que estava assustando os bezerros...", "...com uma patada só um caranguejo gigante os atacou...".

4 - Avaliação: "... e **que** quando eles foram ver...", "... **Quando** eles **de repente,** com uma patada **só**...".

5 - Coda: não encontrada.

Esse modo de organização da narrativa, com os elementos centrais destacados pela ruptura sintática, embora possam ser vistos, do ponto de vista da correção gramatical e da correção gramatical aplicada à coesão, como problemáticos, podem também, do ponto de vista do processo de aquisição da escrita da menina, ser observados como dotando-a de um estilo próprio, em construção, mas já próprio.

Diante do jogo narrativo assim esquematizado, vejamos como agem os formandos em suas respostas:

Texto 1:

Podemos alterar o segundo parágrafo da seguinte maneira:
"Ao ver que anoitecia, perceberam que os bezerros estavam assustados e foram ver o que estava acontecendo, de repente um caranguejo gigante os atacou. Débora a esposa de um dos exploradores começou a chorar e pedir para ir embora".
A aluna não explora em seus textos os personagens deixando vaga a idéia de quem são o certo era explorar mais os personagens nomeando-os.
O uso do tempo parece cronológico, mas colocado de maneira irregular; a aluna não coloca os fatos de forma linear. Além de tudo, a aluna coloca uma conjunção "que" tirando o sentido do tempo no parágrafo analisado.

Texto 2

2º parágrafo
Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr. Foram ver o que estava assustando os bezerros, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora começou a chorar dizendo que iria embora.

No texto 1, vemos a introdução de uma informação temporal que poderíamos interpretar como estando subentendida no texto da menina: "Ao ver que anoitecia" em referência ao "Quando eles foram dormir". Além desta explicitação, o formando retira o trecho sob enfoque. Essa alteração modifica diretamente o item de informação da carga dramática (item 4 da organização das narrativas – Avaliação) que o narrador do texto-base tentava passar. Outro item que também fica modificado é aquele relacionado à indicação do tempo (item 2 da organização das narrativas – Orientação), não porque se trata de outro tempo, mas porque o apresenta de forma diferente.

Com base no que verificamos, podemos classificar esse texto como ligado à Situação B. Mas continuando, ainda, nele, podemos encontrar mais um elemento interessante. O enunciado "Débora a esposa de um dos exploradores", apesar de sintaticamente apresentar problemas (pois o aposto deveria vir entre vírgulas), tenta solucionar a questão da falta de referência que aparece no trecho correlato no texto da menina: "Débora que era sua esposa". Apesar de interferir no item 2 da organização das narrativas (orientação - indicação de pessoas), esta alteração poderia mostrar à menina um cuidado que ela deveria ter com a escrita, que é o de deixar, sempre que necessário, as referências explícitas. Neste momento da intervenção do formando, ele começa a cuidar da monitoração lingüística que julga necessária ao desenvolvimento do texto por parte da menina. Isso faz com que ele se aproxime da Situação A.

No exemplo 2, o cuidado com a monitoração lingüística sugerida à menina é mais evidente: eliminação dos pronomes redundantes "quando eles foram dormir eles perceberam..." por "quando eles foram dormir, perceberam...". Esse cuidado inclui também sugestões quanto à pontuação, como se pode ver no mesmo exemplo, configurando o que chamei de Situação A.

Permanecendo nessa tarefa de monitoração (Situação A), na seqüência, o formando vai interferir, mais diretamente, no item 4 (Avaliação), que se refere à intervenção na carga dramática e no clima emocional da organização da narrativa, configurando uma intervenção ligada ao que chamei Situação B. É o caso da substituição de "e que quando eles foram ver" por "Foram ver o que estava acontecendo....". O mesmo tipo de intervenção ocorre na seqüência "Quando eles de repente, com uma patada só...", de que é eliminada a expressão "de repente".

Cuidando, ainda, da monitoração lingüística (Situação A), o formando interfere reduzindo o enunciado "Débora que era a sua esposa" ao nome próprio "Débora" na tentativa de eliminar o problema de coesão. No entanto, acaba interferindo no item 2 da organização da narrativa (Orientação), pois retira uma das características da personagem, intensificando a falta (involuntária) de referência explícita (Situação B).

As situações A e B, co-ocorrentes nos textos, mostram que os papéis enunciativos que o formando assume em seu texto podem variar, interferindo na monitoração do texto-base e/ou num dos itens da organização da narrativa.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos (1) e (2) mostram que a retextualização do formando pode funcionar como um recontar do discurso citado. Se, por um lado, a Situação B nos parece problemática (pois interfere – sem muito proveito - no estilo de narrar da menina), é também inevitável, uma vez que, nesse movimento, a retextualização passa necessariamente pelo que pensa o formando. Nesse caso, os pontos sob interferência fogem àqueles que normalmente seriam objeto de correção pelo professor dotado de caneta de vermelha, uma vez que ele se entrega de fato à realização do texto.

Os dados obtidos com base nessa forma de análise do material serão quantificados e interpretados segundo as regularidades que apresentem, tais como: interferência no item ORIENTAÇÃO, por exemplo; ou no item AVALIAÇÃO, e assim por diante. Os tipos de interferência e suas combinações serão ligados ao papel assumido pelo formando: ora o da situação A, ora o da situação B para, ao final, observar a relação entre papel assumido pelo formando e tipo de intervenção na organização narrativa. Espera-se, ao final do trabalho:

- verificar nas redações dos formandos do curso de Letras o funcionamento da narratividade como propriedade da linguagem através do dialogismo;
- observar o tipo de elemento narrativo que é objeto de atenção por parte dos formandos em suas intervenções num texto narrativo escrito;
- observar o papel que o formando assume ao intervir nesse texto: se de professor ou de aluno em avaliação;
- sugerir caminhos para auxiliar professores no desenvolvimento da cultura letrada dos alunos.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jaquline. "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)" *in*: *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas, (19): 25-42, julho/dezembro, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem/V. N. Volochínov (1929-30)*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3ª ed., São Paulo, Hucitec, 1986.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri, revis. prof. Isaac Nicolau Salum. 5ª ed., Campinas, Pontes Editores, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo, Parábola Editorial, 2004

FIORINDO, Priscila P. O discurso explicativo das crianças em narrativas picográficas. http://wwww.gel.org.br/4puclia-estudos2004-comunics/o discurso explicativo.pdf, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10ª ed., São Paulo, Edições Loyola, 2004.

ESTUDO DOS PREFIXOS NÃO-MÓVEIS DA LÍNGUA ALEMÃ E SUAS EQUIVALÊNCIAS SEMÂNTICAS NA LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Paula **RONCAGLIA** (USP)[1]

- ***Resumo:*** *Este artigo demonstra a tentativa de análise e sistematização das nuances semânticas entre bases oito bases verbais arbitrariamente selecionadas (totalizando 41 vocábulos), associadas aos diferentes prefixos não-móveis do alemão (er-, ver-, ent-, be-, zer), buscando a lógica existente na composição lexical por prefixação. Registrou-se a evolução do léxico e os fenômenos lingüísticos por ele sofridos ao longo das diferentes fases do alemão, antigo-alto-alemão, médio-baixo alemão e alemão atual (estudo diacrônico). Nesta etapa, recorreu-se a dicionários mono e bilíngües, para registrar todas as possibilidades e virtualidades da língua enquanto sistema ideal. Na segunda etapa, estudou-se o real emprego de tais vocabulários. Para isso, foram utilizadas como corpus, frases encontradas na revista Spiegel Online (veículo de alta circulação na Alemanha). Foi constatado que alguns prefixos possuem carga semântica que justifiquem a sua escolha na composição do vocábulo, este é o caso de zer-, ent- e ver-, há o prefixo be- que mantêm, na maioria das vezes, o significado original do verbo, mas muda a sua regência, provocando mudanças sintáticas. Há ainda o prefixo er-, que em alguns casos provoca mudanças semânticas e em outros não. Os prefixos mais recentes da língua, como o zer- tem a sua carga semântica presente no conhecimento do falante nativo comum. Já os mais antigos, como er- e be-, perderam parte desta carga semântica, sendo difícil até mesmo para os falantes nativos do alemão perceberem quando eles devem ser usados. Com este estudo, pretendeu-se facilitar futuramente o aprendizado de alemão como língua estrangeira.*

- ***Palavras-chave:*** *morfologia diacrônica, prefixação, processos derivacionais, português e alemão.*

• INTRODUÇÃO:

A fim de esclarecer as diferenças semânticas tênues entre as possíveis associações dos prefixos não-móveis com as bases verbais analisadas, fazem-se necessárias as análises lexical e morfológica dos mesmos, tanto do ponto de vista sincrônico quanto do diacrônico. Desta maneira, foi realizada uma conversa informal com dois falantes nativos do idioma, de onde foram extraídos, arbitrariamente, os vocábulos a serem analisados.

Em seguida, foi utilizada a ferramenta de busca da *Revista Spiegel Online*, na qual foram digitados os verbos a serem estudados. A intenção, ao usar semelhante mecanismo, foi registrar o emprego ou não desses verbos por um veículo de alta circulação e confiabilidade da imprensa alemã. Ao registrar o uso de uma palavra no momento atual, tem-se um dos recortes sincrônicos possíveis e, no caso desta pesquisa, aquele que mais interessa, uma vez que se pretende descrever o significado atual adquirido pelas palavras desde suas origens.

[1] Contato: paularoncaglia@yahoo.com.br

Após a coleta de dados do uso de cada verbo no veículo escolhido, procurou-se estabelecer um sistema, uma lógica sintática (quando fosse o caso) e semântica entre os prefixos não-móveis. Uma observação mais atenta e individual de cada palavra fez-se necessária, a fim de se determinar o padrão semântico e sintático adquirido por cada verbo formado pela associação entre os prefixos não-móveis e as bases verbais consideradas.

Ao dar continuidade à pesquisa, observou-se a necessidade de se registrar a mudança lexical de cada verbo, para resgatar a sua semântica e sintaxe originais, a fim de entender as atuais. Ao descrever o universo da palavra, fez-se necessário aprofundar mais a averiguação da semântica dos morfemas gramaticais e lexicais (mais precisamente os prefixos não-móveis), bem como, em alguns casos, do radical do verbo para se compreender as mudanças de significados e as conseqüências que elas geraram.

Ulteriormente, os mesmos falantes que participaram da conversa informal foram procurados, agora como objeto de análise segundo o questionário e o corpus já selecionados e reduzidos. Registrou-se ainda o aspecto semântico sincrônico na fala de falantes nativos do alemão. A partir dessas entrevistas obteve-se uma primeira impressão do uso sincrônico atual de cada verbo e de seus prefixos.

As outras entrevistas que se seguiram serviram para confirmar ou refutar algumas das impressões causadas pelas primeiras entrevistas, chamadas entrevistas-zero. Procurou-se, a partir desse trabalho, diminuir as dificuldades enfrentadas por um indivíduo que deseja aprender o alemão como língua estrangeira e fazer com que este indivíduo consiga entender um pouco mais sobre a morfologia e a semântica da língua, a fim de compreender os vocábulos usados, e não decorá-lo sem entender o porquê do uso deste em detrimento daquele.

• METODOLOGIA e CRONOGRAMA DESENVOLVIDOS:

No período de concepção deste trabalho, foi realizada uma entrevista informal com dois falantes nativos do alemão, de sexos e níveis sócio-econômicos diferentes, mas de faixas etárias e grau de escolaridade semelhantes. Tal conversa fez-se necessária a fim especificar as diretrizes que este trabalho tomaria e restringir o *corpus*, que originalmente era de 81 palavras. Caso este número fosse mantido, a pesquisa tornar-se-ia, devido ao tempo, inviável.

Após a concepção do projeto e aprovação do mesmo pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), esses mesmo indivíduos foram novamente procurados e, dessa vez, a conversa informal deu lugar à entrevista registrada. Em princípio, teve-se a preocupação de que esses indivíduos pudessem estar "viciados", não podendo, portanto, fornecer dados lingüísticos livres, próprio da conversa informal entre o entrevistador e os entrevistados.

Contudo, tal preocupação não se mostrou verdadeira, pois como a conversa tinha fluído de forma natural, sobre assuntos aleatórios à metalinguagem (à explicação da língua), os entrevistados neste momento perceberam qual era o projeto do entrevistador.

Assim, no quinto mês, os dois falantes nativos do alemão que participaram da conversa informal foram novamente procurados e, desta vez, formalmente questionados sobre os prefixos isolados e associados às bases verbais. Essas duas primeiras entrevistas, as quais chamei no relatório semestral de 2005 de entrevistas-zero, serviram de base para as entrevistas realizadas no segundo semestre.

Considerei importante definir as primeiras entrevistas como zero (no sentido de serem pontos de partida para as subseqüentes), pois, por nunca haver feito entrevistas lingüísticas, aprenderia realizando-as, entrevistando os falantes. Logo em junho de 2005, julguei necessário delimitar melhor com quais acepções deveria trabalhar.

Em qualquer língua natural, tornando-se um falante nativo, constata-se que por maior quantidade que seja seu vocabulário, não há o domínio de todas as acepções, todos os sememas existentes para cada vocábulo utilizado por ele. Quando me refiro a semema, faço uso da acepção tão bem explorada e utilizada por Greimas em seu Dicionário de Semiótica: Semema é o conteúdo, o significado de um lexema que é composto por diferentes traços semânticos, os semas.

A lacuna existente entre aqueles que foram expostos por um longo período à língua alemã, tendo-a como língua materna, e aqueles que a possuem como língua estrangeira é causada pelo tempo que os primeiros foram expostos ao idioma em relação ao breve período em que os segundos tiveram contato com a língua. Assim, o que o projeto propõe é uma explicação de cada vocábulo, uma atenção maior dada à sua definição, englobando sua evolução histórica e emprego atual a fim de compensar a falta de contato com a língua que falantes não-nativos do alemão tiveram.

Assim, diante desse fato, fiz uso de um questionário por mim elaborado a fim de quantificar as acepções, os sememas, dominados pelo falante nativo de alemão. Para tanto, listei as palavras a serem analisadas com todas as acepções incluídas na pesquisa teórica apresentada no primeiro semestre de 2005 de minha iniciação científica. Ao lado de cada palavra, adicionei duas colunas, a fim de registrar se o léxico que as antecede é um vocabulário trazido espontaneamente pelo falante nativo (vocabulário ativo), ou sugeridos pelo entrevistador quando não previamente mencionados pelo entrevistado, e reconhecidos pelo falante (vocabulário passivo).

Uma das maiores dificuldades da aplicação desse questionário é a manutenção da neutralidade do entrevistador. Pois, talvez, sugestionado pelo seu entrevistador, o entrevistado admita que conheça um determinado uso do léxico, quando, na verdade, não conhece. Ou ainda, por vergonha de admitir que ele não conheça os vocábulos, ele responde afirmativamente quanto ao seu conhecimento de um determinado emprego de uma palavra.

Apesar de a aplicação do questionário ter sido muito interessante, concluí que era muito cedo para realizar uma etapa qualitativa, pois o objetivo principal da minha pesquisa era caracterizar e definir as diferentes acepções, os diferentes sememas das bases verbais escolhidas e combinadas com os diferentes prefixos não-móveis, que já vêm sendo estudados por mim desde a concepção deste projeto. Assim, deixei o questionário de lado, para ser utilizado mais tarde no projeto, e procurei compor um roteiro de entrevistas qualitativas com falantes nativos do alemão. As entrevistas se deram ao longo do ano e, a partir delas, pude elaborar uma relação dos sememas que são mais utilizados, são mais freqüentes, no uso do idioma por nativos.

Cheguei a seguinte conclusão analisando os sememas ativos (trazidos pelos entrevistados espontaneamente): uma vez que as concepções primeiramente lembradas pelos entrevistados são aquelas usadas por eles com maior freqüência, precisava-se de um número suficiente de falantes nativos do alemão, de diferentes regiões da Alemanha, que permitisse identificar um padrão dos sememas mais recorrentes, presentes em um maior número de entrevistas possível.

A essas entrevistas dei o nome de qualitativas, pois ao entrevistado era perguntado o significado das bases verbais escolhidas e associadas aos prefixos analisados. Eles poderiam discorrer livremente sobre todos os significados da palavra dada que eles soubessem. Antes da entrevista, se feita por e-mail, era especificada a importância de se responder ao roteiro sem consultar qualquer material de apoio.

Também era pedido, em entrevistas gravadas ao vivo e por e-mail, que o entrevistado falasse todas as acepções do verbo dado que ele conhecesse. Neste momento, o entrevistado estava livre para explicar cada vocábulo, até que outro fosse dado. A entrevista decorreu desta maneira a fim de evitar maiores interferências do entrevistador.

Somente perceberão as nuances entre os vocábulos aqueles que os usam. Quando uma palavra não se faz necessária no cotidiano de um falante, rapidamente ele a esquece ou ele nunca a aprende.

Assim, resolvi limitar para essas primeiras entrevistas os indivíduos que tivessem o alemão como primeira língua e trabalhassem até hoje com a língua escrita e falada, tendo ainda contato com alemães e com a língua viva. Esta segunda tentativa foi mais acertada, dela consegui compreender certas nebulosidades e nuances entre os vocábulos que não estavam explícitas ou até mesmo compreensíveis nos dicionários bilíngües e monolíngües.

Os entrevistados selecionados provêm de diferentes Estados da Alemanha e da cidade de São Paulo, possuem o português como segunda língua ou como primeira língua juntamente com o alemão.

Eles possuem idades variadas entre 34 e 75 anos e todos possuem o conhecimento de pelo menos uma língua diferente da materna. As

exceções dos entrevistados foram falantes Hannelore Kirchhoff e Veronica Yamaguchi. Hannelore e Veronica têm o alemão como sua primeira língua e, apesar de algumas vezes não conseguirem diferenciar nuances que falantes nativos conseguem, elas trabalham diariamente com o uso da língua alemã, o que as qualifica como entrevistadas.

• CONCLUSÃO

Ao analisar os dados colhidos das explicações de cada um dos entrevistados, foi percebida certa homogeneidade. As formas mais freqüentes entre eles podem ser consideradas as que estão em maior uso na língua alemã, pois pessoas de diferentes idades, diferentes estados da Alemanha definiram muitos dos léxicos de formas semelhantes.

Por exemplo, foram descoberto palavras, como *erfallen*, que não existem atualmente no alemão, mas existiam no Antigo-alto-alemão. E outras, como "bedrücken", que existem no alemão atual, mas que não existiram no antigo alto alemão, nem no médio alto alemão.

Inicialmente, deparei com a dificuldade de se achar certos empregos de algumas acepções. Todavia, isso pode refletir um fenômeno a ser analisado: palavras que não são empregadas num veículo de alta circulação, talvez não façam parte do vocabulário cotidiano do povo alemão.

Talvez estas palavras fossem pouco usadas e, inclusive, se especulações forem permitidas, poderiam desaparecer, como tantas outras (constatadas neste trabalho) desapareceram durante o baixo médio alemão ou o antigo alto alemão. O caso é que, ao se analisar fenômenos lingüísticos, até mesmo a falta de dados poderá ser indício de uso preterido ou de seleção, o que não pode deixar de ser considerado um fenômeno lingüístico por si só.

Constatou-se que muitas das acepções registradas no dicionário não foram mencionadas ou lembradas pelos dois falantes até agora registrados. Faz-se necessário, assim, dar continuidade às entrevistas a fim de descobrir se a ausência de certas acepções no registro da fala dos dois nativos é apenas uma coincidência ou se realmente alguns conceitos caíram em desuso.

Unanimidades entre os indivíduos surgiram. Entre elas está a acepção de *bedrücken*, aceita e mencionada por todos como oprimir, afligir, angustiar. O significado de *erdrücken* como matar por sufocamento apareceu apenas uma vez, no discurso do indivíduo mais velho do grupo, o senhor Joachim Tiemann, representando 12,5% do total de entrevistados.

Poderia-se pensar que se trata de uma acepção antiga dessa palavra que pode estar em crescente desuso. A acepção mais freqüente, dada pelos entrevistados, era aquela de sufocar, mas não necessariamente matar. Tal acepção apareceu nas entrevistas de Gerhard Springweiler, Martina Merklinger, Renata Kutschat, Hilda Kirchhoff e Verônica Plüss Yamaguchi, representando 62,5% dos entrevistados.

As acepções mais freqüentes são aquelas mais usadas e por isso, o seu significado deve ser mais focalizado do que aquele das outras acepções. Houve alguns desvios, como termos que não constam nos dicionários da língua alemã, como, por exemplo, *erlassem* com o sentido de abandonar um quarto, e outros que constam no dicionário, mas não fazem parte do vocabulário ativo da maioria dos falantes entrevistados, como *erdrücken* no sentido de matar por esmagamento. Desvios como esses, no entanto, eram já esperados, o que não invalida em hipótese alguma os dados retirados das entrevistas.

Houve ainda certas curiosidades que surgiram ao longo do trabalho, como a dificuldade de se diferenciar certos vocábulos que possuem, aparentemente, o mesmo significado. Assim, temos *beschließen* e *entschließen*. Para três dos falantes entrevistados, não existe diferença entre esses dois termos. Tal constatação pode representar apenas uma ausência de familiaridade dos indivíduos com esses vocábulos, ou ainda uma tendência. Talvez, em um futuro próximo, nenhum falante de alemão conseguirá distingui-los.

Mas, por enquanto, pode-se afirmar que, segundo o que os próprios indivíduos afirmaram, *beschließen* significa decidir-se, ponderar sobre algo (sozinho ou com alguém) e optar por uma das possibilidades de solução. *Entschließen*, por sua vez, é determinar-se a fazer algo, sem que para isso seja necessária mais de uma opção ou sequer reflexão sobre o assunto.

Constatou-se ainda a similaridade entre os vocábulos *entziehen* e *sich verdrücken*. Ambos significam sair de algum lugar, contudo, *sich verdrücken* possui a idéia de se sair de um local sem que outras pessoas saibam e *entziehen*, não necessariamente.

Ainda, as diferenças entre *zergehen* e *zerlassen* foram difíceis de serem estabelecidas. Embora se tenha feito o registro da maioria dos falantes ao explicarem isso, foi necessário recorrer, mais uma vez, aos dicionários e pedir ainda, mais uma vez, individualmente, aos falantes de alemão para que eles contextualizassem e definissem melhor as diferenças entre os termos.

Concluiu-se que *zergehen* possui um outro significado além de "desmanchar": Quando alguma comida é muito saborosa, diz-se que ela desmancha na boca *(Es zerlässt auf der Zunge)*. Contudo, quanto ao significado que se assemelha à *zerlassen* (sendo apenas um quase-sinônimo seu), há uma sutil diferença. Enquanto *zergehen* representa o processo de derreter-se, desmanchar-se naturalmente, *zerlassen* diz respeito ao processo de derretimento e de desmanche quando estes são provocados por condições artificiais.

Assim, se deixarmos a manteiga fora da geladeira em um dia de verão ela irá derreter (*zergehen*), mas quando precisarmos derreter a manteiga para algum fim, precisando, para isso, usar o fogão ou qualquer espécie de calor gerado artificialmente, então ela será derretida (*zerlassen*).

Quanto ao significado dos prefixos não móveis analisados, houve algumas surpresas. Há aqueles prefixos que sempre possuem um determinado sentido, como o prefixo *zer-* e *ent-*. Enquanto o primeiro indica destruição, o segundo indica a perda, a retirada de alguma coisa, em uma situação.

Há ainda prefixos que mudam apenas a transitividade do verbo, sem alterar o seu sentido, como *be-* associado à *fahren*, *gehen* (uma de suas acepções), *lassen* (uma de suas acepções). Em alguns casos não apenas a transitividade da base verbal muda (deixa de ser intransitivo e passa a ser transitivo), mas esta combinação (base verbal+prefixo não-móvel) assume um outro significado, diferente daquele da base verbal sozinha, como o que acontece com *bedrücken* (afligir), *begehen* (no sentido de cometer), *befallen* (no sentido de atacar, infestar), *beschließen* (como decidir), *beziehen* (com o sentido de ocupar, revestir ou ganhar).

O prefixo *ver-* significa, na maioria das vezes, a mudança de alguma situação (*verschließen*). Em outras vezes pode significar algo que deu errado (*verziehen*). Contudo, ao contrário dos prefixos *zer-* e *ent-*, há uma certa flexibilidade quanto aos seus possíveis significados.

O prefixo *er-* descreve, geralmente, algo que deve ser desenvolvido, trabalhado até o seu fim, como *errichten* (construir), *erziehen* (educar), *erdrücken* (sufocar até a morte). São atividades que visam a um objetivo final, a atingir algo. Há casos, porém, em que o prefixo *er-* significa algo diferente, como em *ergehen* (passear, passar (estado)) ou *erlassen* (promulgar uma lei ou um decreto). O campo semântico de prefixo *er-* é o mais difícil de delimitar, talvez, porque ele seja um dos prefixos mais antigos na derivação de palavras do alemão.

Ainda percebeu-se, neste trabalho, um pouco da evolução da língua nos últimos 50 anos. Ao se entrevistar uma alemã que mora no Brasil há apenas um ano (Martina Merklinger) e uma alemã que se mudou para o Brasil em 1956 (Hilda Kirchhoff), percebe-se que os dados fornecidos por ambas são muito semelhantes. Talvez isso possa levar à conclusão que o emprego das palavras escolhidas, combinadas com os diferentes prefixos não-móveis, não tenha mudado muito desde a década de 50.

Seria interessante, talvez, verificar se, em dez anos, esta situação continua a mesma ou se já é possível perceber algumas mudanças de significado e de uso dos prefixos selecionados. Muitos dos verbos, à primeira impressão, não parecem possuir significados lógicos, porém, quando analisados diacronicamente, trazem em si um sentido pertinente à realidade que antes eles descreviam e registravam, mas que hoje passa despercebida, inclusive pelos falantes nativos comuns, que não têm um conhecimento específico da língua, a chamada consciência lingüística.

Algo muito interessante que surgiu nas pesquisas e que deve ser, no futuro, estudado, é a existência de dois universos a serem considerados. O primeiro é aquele dos indivíduos que tem alemão como primeira língua, a cultura alemã como a principal e que tenham vivido tempo o suficiente na Alemanha para ter o aprendizado escolar e a vivência daquele país.

O segundo universo é daqueles indivíduos que têm alemão como primeira língua, mas nasceram e viveram a maior parte de suas vidas no Brasil, possuindo a cultura, o aprendizado escolar e vivência brasileiros. Esses indivíduos possuem a intuição lingüística de falantes nativos de alemão apenas nos campos lingüísticos dominados por eles. Assim, por exemplo, se alguma palavra nova surgir no campo artístico e esses indivíduos não tiverem muito contato com tal campo, eles não possuirão a intuição lingüística que um alemão possui, por viver rodeado por uma cultura que usa tais vocabulários corriqueiramente. Assim, a necessidade de se falar sobre um determinado assunto é que estimulará o aprendizado de diferentes palavras. Como as pessoas entrevistadas que tinham o alemão como primeira língua, mas eram brasileiros, utilizam o idioma para fins cotidianos, muitos vocábulos não puderam ser por eles explicados.

ALGUNS EVENTOS NO ENSINO DE GRADUAÇÃO: UM OLHAR ETNOGRÁFICO[1]

Lucineide Socorro Dantas da **SILVA**[2] (UFRN – Currais Novos)

- ***Resumo:*** *Este trabalho busca descrever, etnograficamente, o evento "aula" no ensino de graduação, tendo como foco principal a interação entre membros participantes de contextos comunicativos específicos, cujos discursos são norteados para construção do saber científico. Serão analisados trechos de aulas de graduação por meio da classificação de eventos constituintes do corpus, a partir de algumas práticas pedagógicas. Foi analisado como o discurso acadêmico nas aulas de graduação oscila entre um roteiro pré-planejado e a espontaneidade das falas propiciada pelas situações de aula.*

- ***Palavras-chave****: ensino/aprendizagem; estudo etnográfico, interação.*

• INTRODUÇÃO

Este trabalho busca descrever, etnograficamente, o evento "aula" no ensino de graduação, tendo como foco principal a interação entre membros participantes de contextos comunicativos específicos, cujos discursos são norteados para construção do saber científico.

Para a constituição do *corpus*, observamos e gravamos, em áudio, aulas nos cursos de Letras e de Administração – em uma Universidade Pública. Após as gravações, transcrevemos as falas dos participantes, usando o sistema adotado pelo projeto NURC[3] (Projeto de Norma Urbana Culta), porém adaptando aos dados, na perspectiva de uma caracterização mais detalhada da interação em sala de graduação.

A discussão que fazemos neste trabalho segue os postulados dos estudos de natureza sociointeracional, dentre estes, as pesquisas de Erickson (1982, 1996, 2001), Galvão (2004), Marcuschi (2005) e Silva (2005). Esses autores descrevem interações em sala de aula, como um processo discursivo partilhado pelos interactantes - os alunos e o professor. Partindo dessas perspectivas, faremos uma caracterização das

[1] Este estudo é um recorte do projeto "A interação em sala de aula no ensino de graduação: uma abordagem etnográfica,", desenvolvido na UFRN-Campus de Currais Novos, na base de pesquisa "Práticas lingüísticas diferenciadas".

[2] Contato: dolluci@hotmail.com((a professora entra na sala)) – comentário do pesquisador Pausas - pequena (.), média (..) e de maior duração (...)

[3] A entoação ascendente - ↗.
A entoação descendente - ↘
Sopreposição de falas – [e:::h]
[e:::h]
Alongamento de vogais – poré:::::m
Pronúncia enfática – TODInho
((a professora entra na sala)) – comentário do pesquisador
Pausas - pequena (.), média (..) e de maior duração (...)

interações, observando os aspectos lingüístico/discursivos, além de ressaltarmos a opção metodológica que direciona os eventos, pela influência na forma de organização de cada um deles.

• 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, orientar-nos-emos pelos estudos microetnográficos e sociointeracionais, considerando as aulas que compõem o *corpus* de análise.

Na perspectiva que adotamos, Erickson (1982:193) afirma que, quando se compara aulas com outros eventos, "de acordo com o quadro comparativo 'do modelo da etnografia da fala' de Hymes, é aparente que aulas ficam no meio entre o ritual formal e a espontaneidade informal." A parte ritual da interação resulta do objetivo institucional e de um plano pré-estabelecido, a partir das metas definidas pelo professor. Cabe a ele, normalmente, gerenciar tópicos e turnos, conseqüentemente, assumindo o controle do discurso, do desenvolvimento do evento. Já as ocorrências mais espontâneas da interação resultam das questões sociais originadas no próprio local.

Coulon (1995:116) cita o trabalho de Mehan (1979) para mostrar que "as aulas são organizadas de maneira seqüencial (questão – resposta – avaliação)." Sabemos que esta estrutura é a mais recorrente em uma aula expositiva, dialogada, haja vista o envolvimento do aluno com o discurso do professor, atendendo ao controle na organização dos tópicos[4] do evento.

Nessa perspectiva, van Lier (1990) ressalta o controle do discurso na sala de aula, pelo professor, em aulas bem direcionadas para o tópico, como acontece também em conferências, instruções, explanações, etc. Segundo o autor (1990:172) "o professor é o falante primário, os alunos opcionalmente se auto-selecionam apenas para fornecerem respostas do ouvinte, iniciam reparos, adicionam informações, etc.". Assim, o professor poderá projetar seu discurso de forma a conduzir passo a passo o raciocínio da audiência. Em determinadas interações, o aluno ouve, passivamente, aquilo que é transmitido, muitas vezes pelo fato de não possuir conhecimentos prévios do tópico que está sendo abordado. No entanto, as manifestações em relação ao que é exposto durante uma aula podem ser interpretadas como formas desse aluno demonstrar as suas competências, assumindo, algumas vezes, a conotação de ameaça à face do professor.

Na opinião de Silva (2005:22), no contexto da sala de aula, "os professores possuem a autoridade e são eles os que possuem o maior poder, por isso podem manter, melhorar ou depreciar a imagem social de seus alunos". Isso significa que o discurso na sala de aula é assimétrico, o poder e o controle não são eqüitativos.

Ao tratar do diálogo em aulas, Marcuschi (2005:46) analisa a natureza da interação em "aulas expositivas universitárias", focalizando os momentos de trocas interativas entre o professor e alunos, no intuito de ob-

[4] A noção de tópico nesse trabalho é aquilo sobre o que se fala, o assunto em foco.

servar a contribuição dos diálogos para com o tópico que é desenvolvido. O autor reconhece que as relações professor-aluno têm sido assumidas como assimétrica, desiguais, porém, ressalta que essas relações podem ser complexas, já que são instáveis e dinâmicas. A partir dessas considerações, Marcuschi (2005:52-58) explicita a categorização de quatro formatos de aulas, a saber: ortodoxa - "nesse formato de aula o professor apresenta o tema e desenvolve, geralmente sem intervenções dos alunos ou com intervenções breves sempre orientadas para o tópico [...]". Na socrática, "o professor tem um tema, mas não o enuncia nem o expõe de forma direta. Usa de modo sistemático a estratégia da mesma pergunta a vários alunos em busca de respostas intuitivas".

No formato de aula caleidoscópica, "o professor tem um plano maleável com um bloco de temas construído na base da motivação e da colaboração dos alunos". Na aula desfocada, "aparentemente, não há um tópico bem delineado em andamento, pois o professor trata de muitos temas pouco interligados ou cede às provocações dos alunos e dá a entender que tudo é tratável, desde que tenha alguma associação com o que está em andamento". Apesar de observarmos que as aulas desfocadas podem ocorrer normalmente, ressaltamos que as ocorrências mais espontâneas em sala de aula podem resultar do envolvimento entre os participantes. Assim, dependendo do conteúdo e da metodologia de ensino, tópicos relevantes e não planejados anteriormente, podem ser evidências durante as aulas, quer sejam exposições, seminários, discussões, debates, dentre outras.

• Classificação das aulas na graduação

Nesse estudo, classificamos os eventos que constituem o *corpus* de investigação, a partir de algumas práticas pedagógicas. No conjunto das interações observadas, identificamos a exposição oral, ou exposição dialogada (exemplo 1), na qual a função de cada interactante é definida de acordo com a competência que este demonstra para contribuir com o tópico em desenvolvimento. No caso específico, professor e alunos intercalam seus papéis, enquanto desenvolvem o discurso no/do processo ensino/aprendizagem. A exposição dialogada pode ser comparada à aula socrática analisada por Marcuschi (2005). A aquisição do conhecimento é o centro do discurso, o qual norteia as relações entre os indivíduos.

No exemplo (1), a seguir evidenciado (aula de psicologia aplicada à administração), o professor conduz as informações e expõe opiniões almejando a réplica do seu interlocutor. Ele também controla os tópicos e a distribuição dos turnos, organizando de forma lógica o ritual de pergunta, resposta e comentário do evento aula.

Exemplo 1.

Aula de Psicologia Aplicada à Administração, no curso de Administração. Tema: behaviorismo.
((O professor entra na sala e há um pequeno tumulto provocado pela grande quantidade de borboletas no espaço. Os alunos pedem para mudar de local, o que não é possível, daí a aula ocorre em meio ao incômodo provocado por estas.))

1. P. atenção pessoal (...) os estímulos (...) os problemas ecológicos
(.) estão funcionando (.) dentro da forma behaviorista↘
2. como esse↗ ou como erre↗ ((s –r))
3. As. esse::
4. A1. como [erre]
5. A2. [erre]
6. P. ((questiona a resposta do aluno) erre↗
7. A1. esse
8. P. quando o limite (.) emana o que↗ (...)
9. quando o limite emana o que↗
10. As. estímulos
11. P. os estímulos↘ como é que a gente tá se sentindo↗
12. A1. [incomodado
13. P. [incomodado (.) irritado (.) e:::h e:::h ((incompreensível))
14. e::h e::h bastante inseguro devido TER se comportado (.)
15. e pelo desconforto (.) a irritação (.) a DEScentração (...)
16. funciona como o que↗
17. A1. resposta
18. P. resposta↘ bom pessoal (..) é essa psicologia↘ (.)
19. como a gente viu na última aula (.) é essa psicologia (.)
20. que tá nos interessando (...) mas dá pra gente (.)
21. dá pra gente controlar um pouco (.)
[...]

Nesse fragmento da exposição dialogada, o professor cumpre o papel de falante principal, proporcionando meios para que o aluno participe da aula e gradativamente evidencie os conhecimentos acerca daquele assunto, por meio da estrutura pergunta-resposta-comentário.

Dentre as práticas pedagógicas normalmente selecionadas para o trabalho acadêmico e identificadas no nosso *corpus* de análise (exemplo 2), os seminários ocorrem com muita freqüência. Nestes, observamos que os papéis dos participantes são previamente definidos pelo professor; cada interactante sabe o exato momento de desempenhar a tarefa e desenvolve o tópico, geralmente, a partir de recursos preparados com certo rigor. Esse fato torna o evento mais formal, sem que sejam observadas interrupções nos turnos de cada apresentador, como revela o exemplo 2, a seguir transcrito. Essa interação, em formato de seminário, guardando as devidas proporções, pode ser comparada à aula ortodoxa mencionada por Marcuschi

(2005), já que também é realizada por meio de exposições, embora sejam os alunos que exercem o papel de professor.

Exemplo 2

Aula de Técnicas Audiovisuais, no curso de Letras.
Tema: materiais audiovisuais usados em aulas
((O professor solicita aos alunos que iniciem as suas apresentações. Cada grupo enfoca um recurso audiovisual que pode ser usado em sala de aula.))
((Os alunos apresentam seminários cujo tema é o uso do quadrinho.))

1. A1. o formato mais comum e tradicional do quadrinho (.)
2. é o retângulo (..) reTÂNgulo (.) pois o retângulo delimita
3. a cor dentro das linhas retas que servem para separá-lo
4. cada quadrinho desse aqui é um retângulo (...)
5. desenhistas atualmente ↘ utilizam Outros formatos
6. e outros recursos dependendo do destaque
7. que queiram dar à personagem ou à cena (.)
8. como é o caso aqui de Mônica ↘
9. ela está fora do quadrinho porque ↗
10. porque foi outra forma que o autor↘ [...] escolheu
11. para expressar a fala de::: (.) Mônica↘

[...]

28 A2. então↘ como característica principal (.)
29 do quadrinho a gente pode ver que (.)
30 ele segue (..) uma seqüência no:: ↗
31 uma seqüência de:: de quadro ↘
32 isso é (.) um após o outro por meio
33 das imagens e (.) do diálogo dos personagens (.)
34 se a gente ler essa historinha (.)
35 essa pequena tira (.) ((refere-se a uma tira de
36 quadrinhos que estava sendo exibida através de um retro
37. projetor)) a gente pode observar que ↘ existe
38. entre esses quadros uma relação (.) de causa e efeito
39. como↗ por exemplo (.) no primeiro quadrinho↘

[...]

Observamos que os alunos selecionados apresentam temas específicos do conteúdo e ocupam posições de falantes principais, nos momentos determinados. Não identificamos o formato perguntas/resposta/comentário, característico da exposição dialogada, mas sim, uma preocupação maior com a apresentação dos temas programados para o seminário, daí os tópicos terem sido desenvolvidos sistematicamente por cada aluno, um após o outro.

O outro evento interacional do *corpus* de investigação foi por nós caracterizado como discussão acadêmica. Nessa interação, ocorreu uma maior simetria no que concerne ao discurso, partilhado por trocas mais espontâneas entre os participantes. De acordo com Erickson (1982), a interação em sala de aula pode flutuar entre as exigências do plano de ensino e acontecimentos fortuitos, já que se trata de um local de acontecimentos sociais. No nosso entendimento, as participações mais espontâneas dos alunos devem ser vistas como algo comum a locais de trocas interativas entre membros de um grupo reunido na instituição. Apesar da crença que o professor sempre controla os tópicos e seleciona os falantes na sala de aula, os dados no exemplo 3 revelam que na discussão acadêmica há um menor volume de turnos do professor e, conseqüentemente, uma participação mais efetiva dos alunos.

Exemplo 3

Aula de Sociologia, no curso de Administração.
Tema: Discussão sobre o filme "Nó na Garganta".
((Nessa aula, o professor convidou um especialista em filmes para participar. A indicação C refere-se a ele.))

[...]

599. P. porque eles não foram negociar ↗ aí lá em baixo tinha assim dizendo assim↘
600. e:::h (.) a comunidade européia (.) pedindo e os Estados Unidos (.)
601. pedindo que Bush NEGOCIE com os chechenos aí é [responde
602. [((incompreensível))
603 porque eles não foram nego// porque é que eles não foram CONVERSAR
604. com os mulçumanos↘ quer dizer (.)
606 por que eles (.) por que eles
607 não fizeram isso com os mulçumanos ↗
609 A13. mas (.) isso já aconteceu na história da humanidade /
610 P. foi (.) saiu essa semana na Veja↘
612 A4. sociologicamente (.) isso já aconteceu ↗[assim /
613. P. [negociar ↗
614. A5. isso não é uma hipo[cri// ↗
615 P. [ele terminou de dizer que houve na segunda guerra né↗
616.

617 A8. não (.) mas a questão é a seguinte ↘ sociologicamente isso já aconteceu

618. na história (..) da humanidade (.) por exemplo ↘ porque (.)

619. A13. o que me intriga nessa história todinha (.) é porque / assim

620. taxam Bush como é:: como alcunha de bandido (.) assim que parece até (.)

621. que os terroristas pertencem ao /

622 C. na: o /

623. A13. a crítica ↗ a crítica reage dessa forma /.../

Nessa aula, os alunos se envolvem com as questões sociais abordadas no filme e interagem espontaneamente, sem que o professor solicite a participação, não havendo qualquer rigidez quanto à seleção para obtenção do direito de participar. O conhecimento é partilhado, conforme a iniciativa de cada indivíduo, ocorrendo o intercâmbio de papéis de falantes e ouvintes. Podemos, assim, comparar essa interação à aula caleidoscópica sugerida por Marcushi (2005: 57), por se tratar de uma interação cujo plano é maleável, "há vários tópicos interligados, mas nem sempre numa ordem linear ou de fácil percepção ao aluno".

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados coletados, podemos afirmar que a interação na sala de aula da graduação decorre da necessidade própria de construção do conhecimento institucional. Porém, o ensino de graduação é muito mais do que o espaço de realizações acadêmicas; trata-se de um referencial para a auto-afirmação; é nele que o indivíduo passa a conceituar o mundo e tornar-se cidadão crítico.

Tendo-se em vista a organização do espaço acadêmico, fez-se necessário refletir, por exemplo, acerca das relações sociais, das trocas de conhecimentos por meio das interações durante o processo de ensino e de aprendizagem.

A decisão pelo trabalho na ótica da descrição microetnográfica, nas salas de aulas pesquisadas, direcionou o nosso estudo. Assim sendo, podemos apontar que cada evento pode veicular um projeto de discurso, assim como, também, um projeto pedagógico. Como em qualquer evento institucional, o discurso acadêmico é uma mescla de um roteiro pré-planejado, em proporções diferentes, e das ocorrências provenientes das relações entre membros de uma comunidade reunida na instituição de ensino.

Dentre outras questões, este estudo nos proporcionou verificar que a construção do conhecimento vai além do plano de ensino. Na sala de aula, espaço dinâmico da construção do saber acadêmico, o professor, geralmente, ocupa o luar privilegiado daquele que sabe mais, assim, exerce o controle do discurso, com o objetivo de cumprir as exigências da instituição. Porém, os alunos também podem mostrar as suas competências não só na execução de uma tarefa específica, não apenas evidenciando o domínio de conteúdos de ensino, mas na interação com as outras pessoas. Seguramente, investigar a sala de aula na ótica etnográfica nos possibilitou analisar um espaço acadêmico, científico, de conhecimentos adquiridos e propagados, com organização específica, mas, também, um espaço de manutenção de relações sociais.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ERICKSON, Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In WILKINSON, L. C. (ed) *Communicating in the classrooms*. New Yor: Academic Press, 1982, pp. 153-181.

_____. Ethnografic microanalysis. In McKAY, S. L. e Hornberg. N. H. (ed). *Sociolinguistics and language teaching*. USA: Cambridge University Press, 1996, pp.283-307.

_____. Prefácio In cox. M. I. P e ASSIS – PETERSON, A.A (orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

GALVÃO, M. A. M. *A topicalidade discursiva: um estudo de digressões na interação em sala de aula*. Tese de doutorado. UNESP: Araraguara, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conservação*. São Paulo, SP: Ática, a ed., 1998.

_____. O diálogo na aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In PRETI, D. *Diálogos na fala e na escrita*. Projetos paralelos – NURC/SP, São Paulo: Humanitas, pp. 45-83.

MATÊNCIO, M. L. M. *Estudo de língua falada e aula de língua materna. Uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Luiz Antônio da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In PRETI, D. *Diálogos na fala e na escrita*. Projetos paralelos – NURC/SP, São Paulo: Humanitas, pp. 19-42.

POESIA NA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CAMINHO PARA A AUTONOMIA

Meirilayne Ribeiro de **OLIVEIRA** (UFG)[1]

- ***Resumo:*** *A poesia para a maioria das pessoas está envolta de um poder mágico que atrai e assusta, principalmente, afasta. Porém, o mito de um gênero superior esconde uma grande lacuna na formação do sujeito-leitor deixada pela escola. Neste sentido, Ferreira (1999) alerta para a necessidade de se (re)pensar a didática aplicada ao texto poético para uma educação que desenvolva o espírito crítico e criativo, já que os altos índices de deficiência em leitura dos alunos e o grande percalço que é a poesia para os vestibulandos revelam o fracasso da instituição escolar. Mas repensar a leitura e interpretação de poesia em sala de aula requer uma análise dos materiais que direcionem as ações pedagógicas. O livro didático destaca-se por ser o único meio de contato com o texto literário de grande parte das crianças brasileiras. Assim, o projeto Leitura e interpretação de poesia nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental investiga a leitura e a interpretação de poesia propostas pelos 10 livros didáticos mais adotados, em 2004, nas cidades de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Goiás para as 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Os poemas e suas respectivas atividades propostos foram analisados quantitativa e qualitativamente. A análise confirmou o tratamento marginal e mitificador conferido ao texto poético pelos livros didáticos, o qual reflete na prática em sala de aula, pois o professor não possui formação como leitor, nem para formador de leitores. A pesquisa é um sinal de alerta para a necessidade de mudanças na concepção do livro didático e, considerando suas limitações, a produção de materiais específicos que orientem o professor para o desenvolvimento de práticas leitoras de poesia. Já que a formação de um sujeito autônomo pressupõe a autonomia do professor enquanto pesquisador (FREIRE, 2004) e não apenas mero aplicador do manual didático.*

- ***Palavras-chave:*** *leitura e interpretação de poesia; ensino fundamental; livro didático.*

• INTRODUÇÃO

> Tenho certeza de que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela **vontade** do leitor; a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de **liberdade**; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com o nosso mundo interior, através do mundo que o livro nos abre. (grifo nosso)
>
> *Ítalo Calvino*

[1] Contato: meirilayne.oliveira@gmail.com

A grande revolução promovida pela invenção da escrita foi a possibilidade de um novo controle sobre o que é comunicado, uma vez que "pela leitura, pode de novo representar o vivido e, portanto, submeter o dito a uma análise". (YUNES, 2002, p. 53) Assim, a leitura torna-se um instrumento de poder e a forma de entendê-la corresponde ao momento histórico de uma sociedade. Ou seja, a história da leitura também é a história do homem e suas relações de dominação.

Talvez por isso ao longo da história foram criados clichês que tornaram a leitura e a escrita atividades para poucos. No entanto, "[...] resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico." (YUNES, 2002, p. 54)

Neste sentido, desde meados da década de 1960 diversos autores têm se dedicado ao estudo da leitura no Brasil nas mais diversas áreas (FERREIRA, 2005, p.194). Porém, só na década de 90 verificamos mudança expressiva nas concepções educacionais e na prática em sala de aula (KLEIMAN, 2004, p. 20). Afinal, o sistema passa a exigir da escola a formação de leitores competentes e indivíduos criativos e não apenas meros decodificadores do signo escrito.

No entanto, os resultados dos exames nacionais, como o SAEB e o ENEM e o vestibular, que têm na interpretação do texto literário um dos maiores índices de percalços por parte dos candidatos, indicam que ainda há muito o que fazer para que os avanços científicos cheguem à sala de aula.

Neste sentido, analisamos as propostas de leitura e interpretação do texto poético dos livros didáticos mais adotados nos últimos dois anos da primeira fase do ensino fundamental por entendermos a poesia como o gênero da literatura que contribui para o pleno desenvolvimento do senso estético e lúdico e para a capacidade de reflexão do sujeito leitor. Essas séries servem como referência concreta da formação dos alunos, já que correspondem ao final da infância - período em que a sua formação como leitor já está sedimentada e que a criança ainda tem a paixão para a leitura[2] (Grivel apud JOUVE, 2002, p. 109) – sentimento que a escola é acusada de destruir com atividades mitificadoras e "planificadas para o ensino de gramática". (FERREIRA, 1999, p. 56), uma vez que o ensino de poesia deve "[...] promover a descoberta gradual da magia de uma linguagem que persegue constantemente novas tonalidades para as palavras e novas perspectivas do mundo". (1999, p. 57)

Com isso, pretendemos chegar a uma possível didática que compreenda a realidade da escola – em suas limitações e potencialidades – e a necessidade de um reconhecimento do texto poético como ferramenta fundamental na educação.

[2] Grivel, citado por Jouve, não afirma que a criança tem paixão pela leitura, mas que ela lê com paixão, isto é, doa-se ao texto com o olhar de descoberta.

A pesquisa iniciou-se com o estudo do processo de adoção dos livros didáticos e a identificação das dez coleções mais adotadas para a matriz curricular de língua portuguesa das 3ª e 4ª séries[3] nas cidades de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Goiás – estado de Goiás – em 2004, a partir do censo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2004) disponibilizado na Internet[4] pelo Ministério da Educação (MEC), do *Guia de Livros Didáticos*, editado pelo MEC, e das informações obtidas em consultas aos profissionais das Secretarias de Educação do Estado e do município de Goiânia, além de diretores, secretários, coordenadores pedagógicos e professores de escolas públicas, envolvidos no processo de adoção do livro didático em suas unidades.

Na segunda etapa, foi feita a estatística de todos os textos presentes em cada livro didático e os resultados analisados quantitativamente. Em seguida, os textos poéticos e as respectivas atividades apresentados nos livros didáticos foram analisados visando subsidiar reflexões e conclusões sobre o ensino de poesia.

Para a avaliação dos livros didáticos em relação ao trabalho com o poema, elaboramos uma planilha onde foram registradas as análises de cada texto poético e suas respectivas atividades. Os poetas foram classificados, de acordo com a repercussão de sua obra, em três níveis: reconhecido, conhecido e desconhecido. Já a qualidade dos poemas em quatro níveis: ótimo, bom, ruim ou péssimo. Analisamos ainda a adequação dos mesmos à série. As propostas de atividades foram avaliadas considerando quantidade, aspectos explorados (oral, gramática normativa, semântica, análise, interpretação, produção textual, aspectos estruturais do poema e linguagem plástica) e direcionamento da leitura.

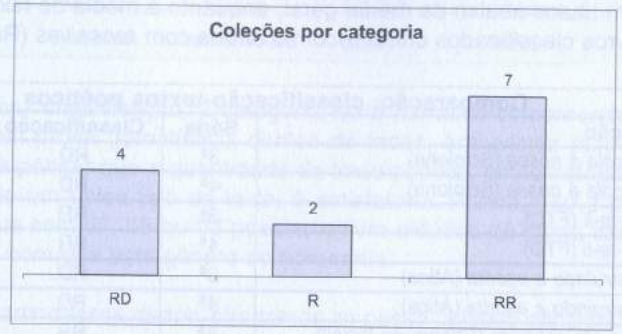
• CORPO DO ARTIGO

As duas primeiras etapas da pesquisa nos surpreenderam por tornar algo que seria apenas um ponto de partida em um dos aspectos relevantes do projeto: o processo de adoção do livro didático.

Por se tratar de um determinador do caminho do ensino por três anos, a escolha dos livros didáticos é um dos momentos mais importantes na escola. Nas entrelinhas de um livro didático, estão correntes ideológicas e teóricas sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, sua adoção é uma afirmação de concordância que pressupõe a consciência destes por parte, principalmente, do professor.

A seleção dos melhores livros didáticos – segundo critérios diversos -, aquisição e distribuição são feitas pelo MEC através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Neste, equipes formadas por profissionais da Secretaria de Educação Fundamental – SEF, do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, e de Universidades analisam, selecionam e classificam as coleções que constarão no *Guia de Livros Didáticos*. Além das obras, o *Guia* apresenta orientações pedagógicas e institucionais para o professor sobre o processo de adoção do livro didático, ou seja, ao mesmo tempo orienta a leitura e a adequação das obras à realidade dos alunos e a escolha de duas obras de editoras diferentes para cada componente curricular, sendo uma marcada como primeira opção, a outra, como segunda.

Porém, a análise dos dez livros didáticos de português das 3ª e 4ª séries mais adotados em 2004 nas cidades de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Goiás revela uma realidade, no mínimo, intrigante. Ao unirmos os dados das cidades, 13 coleções estão entre as mais adotadas em ambas as séries e, dentre estas, 04 são classificadas como *recomendada com distinção* (classificação para obras próximas do ideal, segundo o MEC), 02 como *recomendada* e 07 *recomendada com ressalva* (obras que compreendem os requisitos mínimos para serem indicadas), como representa o gráfico:



Em visitas aos profissionais da educação envolvidos diretamente no processo de escolha dos livros didáticos, observamos que além dos critérios pedagógicos, outro também é considerado, por vezes, acima dos primeiros: a relação da editora com a escola. Ou seja, editoras que se mostram mais dispostas a doações de livros aos professores e às escolas são mais lembradas no processo de escolha, porque, na realidade, mais profissionais do que gostaríamos de admitir não fazem a leitura "segura, consistente e consciente" do *Guia*, como este recomenda. (*Guia de Livros Didáticos*, 2003, p.9)

Este comportamento é reconhecido pelo MEC, que age no sentido de modificá-lo. Por exemplo, antes as obras eram indicadas por estrelas, facilmente visualizadas, em 2004 elas foram classificadas com os termos já citados anteriormente numa tentativa de obrigar o profissional a ler as análises. (2003, p. 14) Com o mesmo objetivo, a Secretaria Estadual de Educação promove cursos de capacitação para as duplas pedagógicas (02 representantes de cada subsecretaria), que são responsáveis por transmitirem as orientações às escolas.

Porém, mesmo uma escolha consciente por parte da escola pode não resultar em qualidade, pois as secretarias de educação e o MEC visam, na verdade, a funcionalidade, considerando que as coleções mais requeridas no estado são negociadas pelo governo federal com as edito-

[3] Correspondentes aos 4° e 5° anos do ensino fundamental, segundo a nova organização das séries vigente a partir de 2006, no Estado de Goiás.
[4] Site www.fnde.gov.br. Acesso em 20/05/2005.

A pesquisa iniciou-se com o estudo do processo de adoção dos livros didáticos e a identificação das dez coleções mais adotadas para a matriz curricular de língua portuguesa das 3ª e 4ª séries[3] nas cidades de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Goiás – estado de Goiás – em 2004, a partir do censo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2004) disponibilizado na Internet[4] pelo Ministério da Educação (MEC), do *Guia de Livros Didáticos*, editado pelo MEC, e das informações obtidas em consultas aos profissionais das Secretarias de Educação do Estado e do município de Goiânia, além de diretores, secretários, coordenadores pedagógicos e professores de escolas públicas, envolvidos no processo de adoção do livro didático em suas unidades.

Na segunda etapa, foi feita a estatística de todos os textos presentes em cada livro didático e os resultados analisados quantitativamente. Em seguida, os textos poéticos e as respectivas atividades apresentados nos livros didáticos foram analisados visando subsidiar reflexões e conclusões sobre o ensino de poesia.

Para a avaliação dos livros didáticos em relação ao trabalho com o poema, elaboramos uma planilha onde foram registradas as análises de cada texto poético e suas respectivas atividades. Os poetas foram classificados, de acordo com a repercussão de sua obra, em três níveis: reconhecido, conhecido e desconhecido. Já a qualidade dos poemas em quatro níveis: ótimo, bom, ruim ou péssimo. Analisamos ainda a adequação dos mesmos à série. As propostas de atividades foram avaliadas considerando quantidade, aspectos explorados (oral, gramática normativa, semântica, análise, interpretação, produção textual, aspectos estruturais do poema e linguagem plástica) e direcionamento da leitura.

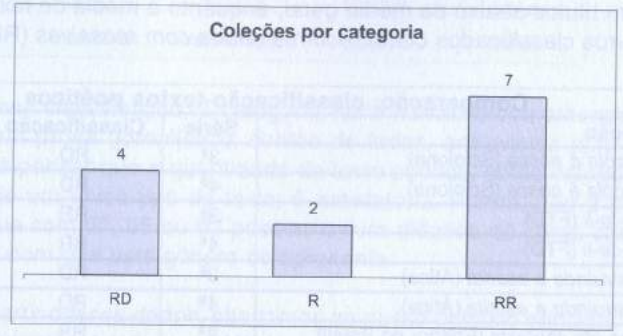
• CORPO DO ARTIGO

As duas primeiras etapas da pesquisa nos surpreenderam por tornar algo que seria apenas um ponto de partida em um dos aspectos relevantes do projeto: o processo de adoção do livro didático.

Por se tratar de um determinador do caminho do ensino por três anos, a escolha dos livros didáticos é um dos momentos mais importantes na escola. Nas entrelinhas de um livro didático, estão correntes ideológicas e teóricas sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, sua adoção é uma afirmação de concordância que pressupõe a consciência destes por parte, principalmente, do professor.

A seleção dos melhores livros didáticos – segundo critérios diversos -, aquisição e distribuição são feitas pelo MEC através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Neste, equipes formadas por profissionais da Secretaria de Educação Fundamental – SEF, do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, e de Universidades analisam, selecionam e classificam as coleções que constarão no *Guia de Livros Didáticos*. Além das obras, o *Guia* apresenta orientações pedagógicas e institucionais para o professor sobre o processo de adoção do livro didático, ou seja, ao mesmo tempo orienta a leitura e a adequação das obras à realidade dos alunos e a escolha de duas obras de editoras diferentes para cada componente curricular, sendo uma marcada como primeira opção, a outra, como segunda.

Porém, a análise dos dez livros didáticos de português das 3ª e 4ª séries mais adotados em 2004 nas cidades de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Goiás revela uma realidade, no mínimo, intrigante. Ao unirmos os dados das cidades, 13 coleções estão entre as mais adotadas em ambas as séries e, dentre estas, 04 são classificadas como *recomendada com distinção* (classificação para obras próximas do ideal, segundo o MEC), 02 como *recomendada* e 07 *recomendada com ressalva* (obras que compreendem os requisitos mínimos para serem indicadas), como representa o gráfico:



Em visitas aos profissionais da educação envolvidos diretamente no processo de escolha dos livros didáticos, observamos que além dos critérios pedagógicos, outro também é considerado, por vezes, acima dos primeiros: a relação da editora com a escola. Ou seja, editoras que se mostram mais dispostas a doações de livros aos professores e às escolas são mais lembradas no processo de escolha, porque, na realidade, mais profissionais do que gostaríamos de admitir não fazem a leitura "segura, consistente e consciente" do *Guia*, como este recomenda. (*Guia de Livros Didáticos*, 2003, p.9)

Este comportamento é reconhecido pelo MEC, que age no sentido de modificá-lo. Por exemplo, antes as obras eram indicadas por estrelas, facilmente visualizadas, em 2004 elas foram classificadas com os termos já citados anteriormente numa tentativa de obrigar o profissional a ler as análises. (2003, p. 14) Com o mesmo objetivo, a Secretaria Estadual de Educação promove cursos de capacitação para as duplas pedagógicas (02 representantes de cada subsecretaria), que são responsáveis por transmitirem as orientações às escolas.

Porém, mesmo uma escolha consciente por parte da escola pode não resultar em qualidade, pois as secretarias de educação e o MEC visam, na verdade, a funcionalidade, considerando que as coleções mais requeridas no estado são negociadas pelo governo federal com as edito-

[3] Correspondentes aos 4° e 5° anos do ensino fundamental, segundo a nova organização das séries vigente a partir de 2006, no Estado de Goiás.
[4] Site www.fnde.gov.br. Acesso em 20/05/2005.

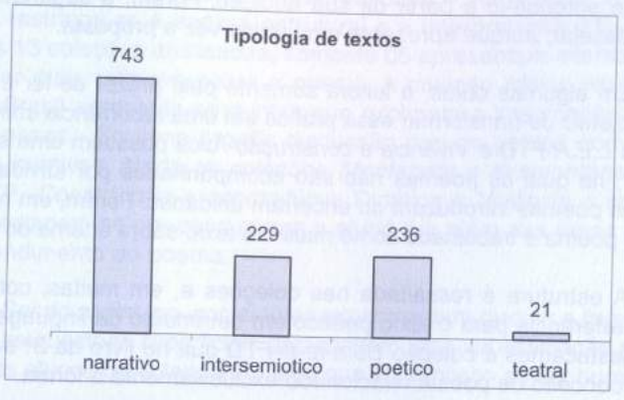
ras: do sucesso ou não das negociações depende o recebimento do livro. Dessas coleções, ainda são selecionadas as duas primeiras para a formação da reserva técnica que irá repor a demanda das escolas pelos dois anos seguintes, até o próximo ano de escolha. Pensando nisto, a Secretaria Estadual de Educação orienta as escolas de uma mesma região a unificarem seus pedidos. Na prática, o conceito que regula todo o processo é a escolha comunitária, entendendo comunitária aqui como uma escolha comum condicionada pela orientação da Secretaria de que as escolas de uma mesma região peçam o mesmo título. Esta orientação contraria o propalado discurso de autonomia da escola e do objetivo de adequação do material didático à realidade do aluno.

Os dados tornam-se ainda mais contraditórios quando confrontados com a estatística dos textos dos livros selecionados para a pesquisa: das 04 coleções classificadas como *recomendadas com distinção* (RD), 03 apresentam títulos abaixo da média geral, enquanto a média de textos poéticos nos livros classificados como *recomendados com ressalvas* (RR) é maior.

Comparação: classificação-textos poéticos

Coleção	Série	Classificação	T. Poéticos
A escola é nossa (Scipione)	3ª	RD	11
A escola é nossa (Scipione)	4ª	RD	17
Bem-te-li (FTD)	3ª	RR	5
Bem-te-li (FTD)	4ª	RR	3
Construindo a escrita (Ática)	3ª	RD	3
Construindo a escrita (Ática)	4ª	RD	5
Idéias em contexto (Editora do Brasil)	4ª	RR	7
L.E.P.- Leitura, Expressão e Participação (Saraiva)	3ª	RR	12
L.E.P.- Leitura, Expressão e Participação (Saraiva)	4ª	RR	9
L.E.R.- Leitura Escrita e Reflexão (FTD)	3ª	RR	10
L.E.R.- Leitura Escrita e Reflexão (FTD)	4ª	RR	11
Linguagem e Vivência (IBEP)	3ª	RD	16
Linguagem e Vivência (IBEP)	4ª	RD	6
Linhas e Entrelinhas (Nova Didática)	3ª	R	5
Linhas e Entrelinhas (Nova Didática)	4ª	R	5
Montagem e desmontagem de textos (IBEP)	3ª	RR	10
Montagem e desmontagem de textos (IBEP)	4ª	RR	7
Os caminhos da língua portuguesa (Atual)	3ª	RR	13
Os caminhos da língua portuguesa (Atual)	4ª	RR	13
Uma proposta para o letramento (Moderna)	3ª	RD	7
Uma proposta para o letramento (Moderna)	4ª	RD	10
Viver e aprender (Saraiva)	3ª	RR	15
Viver e aprender (Saraiva)	4ª	RR	12
Vivência e construção (Ática)	3ª	RR	13
Vivência e construção (Ática)	4ª	RR	11
		Média:	11,58
		Média RD:	9,37
		Total R:	5
		Média RR:	9,53

Neste sentido, a orientação para que o professor dê preferência às coleções e livros mais completos e equilibrados (2003, p.19) também se torna incoerente:



Nessa classificação, a categoria *texto narrativo* compreende todos os textos em prosa (jornalístico, contos de fadas, entrevistas etc). Assim, poderíamos pensar que a quantidade de texto poético, como categoria que compreende um único tipo de texto, é satisfatória. Porém, não é possível imaginar que com 07, 05 ou 03 poesias o livro didático dê conta das diversas formas com que este gênero se apresenta.

A partir desses dados, chegamos ao nosso objetivo principal: a análise das propostas dos livros didáticos para o trabalho com a poesia.

A quase totalidade das poesias utilizadas/apresentadas nos livros didáticos analisados é de autores referenciados na literatura infanto-juvenil brasileira. Nenhuma foi classificada como ruim ou péssima e todas consideradas adequadas às séries. Alguns poemas são comuns a quase todos os livros e evidenciam as diferenças quanto ao enfoque de cada coleção.

Mas, sem dúvida, não perdem de vista o objetivo de ensinar a língua, já que o uso do poema como pretexto para o estudo de aspectos da gramática normativa é predominante. A única coleção que não apresenta essa proposta é a *Bem-te-li*-FTD.

Ainda dentro do estudo da língua, a semântica também é bastante explorada nos poemas. Menos como uma ferramenta para a interpretação, mais como um caminho para aquisição de vocabulário.

Contudo, pela natureza do texto poético, o aspecto mais explorado é o oral. Seja para reconhecimento da especificidade desse gênero, ou apenas para aprimoramento da linguagem verbal, todas as coleções propõem leituras coletivas, em grupos menores, individuais, por filas, em duplas, ou até silenciosas, mas principalmente, jogralizadas. A coleção *Linhas e entrelinhas*-Nova Didática ainda recomenda que a primeira leitura seja feita sempre pelo professor. Já a coleção *Bem-te-li*-FTD (p. 65) apresenta uma proposta para a 4ª série: um poema narrativo disponível apenas no livro

do professor, que deverá lê-lo e conduzir a interpretação oral a partir das questões disponíveis para o aluno. As duas propostas são interessantes, pois educam a criança para ouvir e apreender a riqueza sonora do texto poético, e entendê-lo a partir da sua audição. Porém, a segunda coleção deixa a desejar, porque apresenta uma única vez a proposta.

Em algumas obras, a leitura somente pelo prazer de ler é indicada com o objetivo de transformar essa prática em uma recorrência cotidiana. As coleções *L.E.R*-FTD e *Vivência e construção*-Ática possuem uma seção "Só para ler", na qual os poemas não são acompanhados por atividades. Nas outras, os poemas introduzem ou encerram unidades. Porém, em muitas coleções o poema é trabalhado como mais um texto sobre o tema do capítulo.

A estrutura é ressaltada nas coleções e, em muitas, considerada como a referência para o texto poético em detrimento da linguagem. Neste ponto, destacamos a coleção *Bem-te-li*–FTD que no livro da 3ª série apresenta o conceito de poesia relacionado exclusivamente à forma.

A forma como a linguagem poética é trabalhada reflete-se na produção de poesias. Indicada em todas as coleções, a maior parte restringe-se a paráfrases de textos modelos ou reescritura de poemas na forma de prosa. Poucas exploram a imaginação e o sentimento na elaboração do poema e muitas sugerem atividades em que o aluno deve completar frases com palavras que rimam.

Porém, a coleção *Montagem e desmontagem de textos*-IBEP destaca-se por indicar um cronograma para a produção textual que implica planejar mentalmente o texto, reescrevê-lo e mostrá-lo a algum leitor para observar se o efeito foi o desejado. Ainda propõe, ao final da unidade dedicada à poesia (p. 142), a criação de frases poéticas a partir de um quadro com três colunas de palavras em ordem sintagmática (sujeito +verbo+objeto) e da questão: o que você pensa/sente a respeito de a) Deus, b) morte, c) vida e d) medo.

Nessa, a poesia é comparada à pintura abstrata que não representa o real, mas instiga a imaginação e a fantasia e é caracterizada como ritmo e ambigüidade de significados. Enquanto a coleção *Os caminhos da língua portuguesa*-Atual conceitua o poema como "um tipo de texto escrito em linhas que se chamam versos, [...] como se ele fosse uma música". (4ª série, p. 79)

Como pode ser observado, rimas e estrofes ainda provocam divergências entre as coleções quanto à relação entre a música e a poesia. Uma vez que algumas ressaltam as diferenças entre os dois gêneros, outras misturam ambos, tratando músicas como poemas (*Viver e Aprender*-Saraiva/ 4ª série) e há aquelas que não esclarecem a diferença entre os textos.

Também é recorrente a comparação entre poesia e prosa em nível exclusivamente estrutural. Isto é negativo na medida em que o poema é reduzido a um texto com rimas e estrofes e não o contrário, ou seja: o reconhecimento da estrutura como um artefato expressivo.

Apesar de muitas coleções investirem em atividades que exploram a linguagem plástica, isto é, sugerem ilustrações dos poemas – uma atividade bastante significativa, pois trabalha um dos sentidos (a visão) que propicia o acesso mais completo da realidade –, na maioria, o estudo do poema restringe-se à análise estrutural e a interpretação não é suscitada. Das 13 coleções analisadas, somente 05 apresentam alternativas para um olhar mais reflexivo sobre a poesia. A coleção *Idéias em contexto* - Ed. do Brasil apresenta perguntas que exploram a imaginação. Já *A escola é nossa* - Scipione propõe discussão oral do poema com questões leves e criativas. Ainda as coleções *Montagem e desmontagem de textos*-IBEP, *Construindo a escrita*-Nova Didática e *Vivência e construção*-Ática destacam-se por conduzirem o aluno a ir além das rimas e estrofes no entendimento do poema.

Sendo assim, poucos autores experimentam discutir a linguagem poética e as questões superficiais demonstram uma subestimação da capacidade dos alunos de entenderem algo que é intrínseco ao ser humano na infância.

Isso fica claro quando, no manual do professor da 3ª série da coleção *Uma proposta para o letramento* – Ed. Moderna, afirma-se que o poema não é um gênero para ser trabalhado em sala de aula (p.41) e, no da 4ª, que sua produção não deve ser determinada aos alunos, pois requer uma "aptidão individual". Com certeza, o ideal seria a criança ter acesso ao texto poético naturalmente, mas sabemos que isso é uma ilusão. (JEAN, s/d, p. 156) E, a segunda afirmação, na verdade, exime a escola e o professor de criarem condições de trabalho e "um espírito de confiança e camaradagem em que todas as crianças possam participar positivamente, quer respeitando as dificuldades de alguns, quer regozijando com as pequenas e grandes vitórias de todos" (FERREIRA, 1999, p. 58)

Além disso, o gênero poético é apresentado de forma restrita e, mesmo quando há uma tentativa de vivenciar outras formas de poesia, as coleções frustram por usarem referências não-elucidativas ou, até, nomeações restritivas como, por exemplo, "poema em forma de figuras" (*L.E.P.*-Saraiva, 4ª série, p. 10) referindo-se à poesia concreta.

A literatura de cordel é tratada em apenas três livros, sendo em dois o mesmo poema (Vaca Estrela e Boi Fubá, de Patativa do Assaré). No livro da 3ª série, coleção *Linguagem e Vivência*-IBEP, as questões destacam apenas o vocabulário, sem que isso conduza à interpretação. Já no livro da 4ª, *Vivência e Construção* - Ática, a interpretação é conduzida pela indicação de leituras orais e questões que destacam aspectos estruturais. Assim, os verbos são reconhecidos no poema, não para o estudo dos mesmos, mas para o entendimento das particularidades desse gênero. Ainda é indicada a produção de um poema em grupo. Porém, a melhor proposta foi encontrada no livro da 4ª série, *Construindo a Escrita* - Ática, no qual textos informativos e discussões sobre os aspectos culturais presentes no poema dão ao aluno a capacidade de refletir, conduzido por questões inteligentes que falham apenas ao levantar a preocupação com a intenção do autor, idéia superada desde que a estética da recepção surgiu na década de 1960.

Também, a produção de um poema nos moldes da literatura de cordel é sugerida de forma criativa em um enunciado-poema que já apresenta a estrutura desejada.

A Coleção *Construindo a Escrita*-Ática – recomendada com distinção pelo MEC - é a que mais se aproxima do ideal, quanto ao trabalho com o texto poético, por apresentar questões que destacam a duplicidade da linguagem poética e usam a estrutura do texto e aspectos gramaticais como meios para a construção do sentido. O manual do professor constitui um apoio de destaque por fornecer informações amplas sobre o texto apresentado, como a história do movimento concretista, e sugestões de atividades e textos complementares. Porém, o livro da 4ª série trabalha 02 poemas e o da 3ª série, apenas 01 – o outro compõe um enunciado e 03 são utilizados como pretexto para estudos gramaticais.

• CONCLUSÕES

Se retomarmos nosso objetivo inicial de formação de leitores competentes numa educação para a humanização e lembrarmos-nos de que a criança é um ser poético em sua essência, a poesia salta em importância como constituinte fundamental no processo educativo. Além de atrair a criança para um mundo lúdico, a poesia exige abstração e reflexão – capacidades em decadência na sociedade contemporânea. Quanto ao ensino da língua materna, objetivo maior do livro didático, "[...] à medida que as palavras ganham a força capaz de transmitir sentimentos e sensações, é a própria *mestria* no uso da língua que as crianças vão adquirindo". (FERREIRA, 1999, p. 64)

Neste sentido, essa pesquisa e os seus desdobramentos, como o projeto de Prática como Componente Curricular, confirmam a pouca importância que é dado ao texto poético pela sociedade, em geral, e pelas escolas, em particular, e o tratamento marginal e mitificador conferido ao texto poético pelos livros didáticos mais adotados nas cidades de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Goiás em 2004.

Considerando que a quantidade de textos não representa, obrigatoriamente, qualidade, dentre os livros com menos textos, foram encontradas propostas mais adequadas e inteligentes. Porém, entre os livros com mais textos identificamos o uso excessivo de poemas como pretextos para estudos gramaticais e equívocos nos conceitos e propostas. Em geral, também observamos a dificuldade dos autores em apresentarem expressões mais contemporâneas da poesia e/ou regionais, como o concretismo e a literatura de cordel.

Surpreendeu-nos o ensino de conceitos já ultrapassados pelos estudos da estética da recepção, por autores cujos currículos indicariam o contrário. Assim, os exercícios ainda insistem na identificação da intenção do poeta e não do texto ou do efeito deste sobre o leitor. Já que "[...] o texto literário não apresenta apenas uma perspectiva do mundo de seu autor, ele próprio é uma figura de perspectiva que origina tanto a determinação dessa visão, quanto a possibilidade de compreendê-la.[...]" (ISER, 1996, p. 74)

O prazer pela leitura, não apenas de poesia, não será alcançado com o uso dos textos para estudos objetivos e com tempo determinado. Portanto, sem negar a necessidade de mudanças na concepção do livro didático, mas considerando suas limitações, entendemos como necessária a produção de um material específico que oriente o professor para o desenvolvimento de práticas leitoras de poesia. Ou seja, que tenha como objetivo maior o "letramento literário" através de "práticas de leitura sem finalidades pragmáticas". (KLEIMAN, 2004, p.68) E, como o "hábito está intrinsecamente ligado ao acesso regular as obras literárias" (FERREIRA, 1999, p. 83), investimentos em acervos literários para cada escola e na capacitação do professor para o uso destes são imprescindíveis.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Um estudo sobre a pesquisa em leitura no Brasil. In: FRANCO, José António. *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras, 1999.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. 1ª a 4ª séries. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em 20/05/2005.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Vol. 1.Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JEAN, Georges. *Na escola da poesia*. Trad. Maria Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, /s.d./

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. In: DUARTE, Lélia Parreira (org.). *Scripta – Literatura*. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e do Cespuc. V. 7 nº 14. Belo Horizonte: PUC Minas, 1° semestre de 2004. p. 13-22.

YUNES, Eliana (org.). Dados para uma história da leitura e da escrita. In: *Pensar a leitura:* complexidades. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 52-59

Site consultado:

www.fnde.gov.br. Acesso 20/5/2005.

• Coleções analisadas

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *L.E.P. -Leitura, expressão e participação*. 3ª e 4ª séries. Saraiva, 2004.

BASSI, Cristina; LEITE, Márcia. *L.E.R. -Leitura, escrita e reflexão*. 3ª e 4ª séries. FTD, 2003.

BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. *Bem-te-lí*. 3ª e 4ª séries. FTD, 1999.

CARVALHO, Carmen Silvia et al. *Construindo a escrita.* 3ª e 4ª séries. Ática, 2004.

CAVÉQUIA, Márcia Paganini. *A escola é nossa.* 3ª e 4ª séries. Scipione, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Os caminhos da língua portuguesa.* 4ª série. Atual, 2000.

KUCERA, Ieda Maria et al. *Idéias em contexto.* 4ª série. Editora do Brasil, 2004.

MARTOS, Cloder Rivas; AGUIAR, Joana D'Arque G. *Viver e aprender.* 3ª e 4ª séries. Saraiva, 2002.

MIRANDA, Cláudia. *Vivência e construção.* 3ª e 4ª séries. Ática, 2003.

CIPRIANO, Lúcia Helena Ribeiro; WANDRESEN, Maria Otília Leite. *Linhas e entrelinhas.* 3ª série Nova Didática, 2000.

SARGENTIM, Hermínio. *Montagem e desmontagem de textos.* 3ª e 4ª séries. IBEP, 2001.

SILVA, Antônio de Siqueira e et al. *Linguagem e vivência.* 3ª e 4ª séries. IBEP, 2001.

SOARES, Magda. *Uma proposta para o letramento.* 3ª e 4ª séries. Moderna, 1999.

OS GÊNEROS TRABALHADOS EM TURMAS DE 5º A 8º SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bárbara Battistelli **RAUBER** (UFG - Jataí)[1]
Susana dos Santos **NOGUEIRA** (UFG - Jataí)[2]

- ***Resumo**: Este trabalho apresenta e discute o ensino de gêneros textuais e discursivos em turmas do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), conduzido por diferentes professoras, em escolas públicas, no município de Jataí - Goiás. Para a constituição do corpus, buscou-se observar aulas e registrá-las em diário de campo. Realizou-se ainda a coleta de materiais – fotocópias de unidades de livros didáticos trabalhadas nas aulas observadas – e entrevistas com as professoras das respectivas turmas. Os dados obtidos mostram a compreensão que as professoras têm acerca do trabalho com os gêneros textuais e discursivos e fornecem subsídios para uma discussão sobre o que propõem os professores em suas aulas, o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa e o que é apresentado através do livro didático adotado. Os resultados apontam para as dificuldades que os professores têm de compreender o que são gêneros e a sua aplicação no ensino e que o trabalho com os mesmos ainda se restringe à trilogia: narração, descrição e dissertação. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros constituem instrumentos de mediação da estratégia de ensino e, ao mesmo tempo, material de trabalho necessário e inesgotável para o ensino da textualidade. Para os autores, os gêneros devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois sem eles os alunos terão um conhecimento restrito acerca dos processos de comunicação que os envolvem na comunidade. Esta pesquisa apresenta contribuições para a discutição do trabalho do professor, bem como a sua compreensão no que tange às novas teorias sobre os gêneros textuais e discursivos e, ainda, a repercussão deste no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.*

- ***Palavras-chave**: gênero textual; prática de ensino; formação de professores.*

• INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada no âmbito da disciplina Prática como Componente Curricular, ministrada pela Profa. Dra. Eliana Melo Mchado Moraes, do curso de Letras – Habilitação Português, da Universidade Federal de Goiás, no Campus Jataí, a fim de compreender o trabalho com os gêneros textuais, realizado por professores de português, e discursivos, em turmas de 5ª a 8ª séries, de escolas públicas do município de Jataí - Goiás.

Tomamos como pressuposto o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa acerca do trabalho com gêneros textuais e discursivos e o ensino destes que nós, acadêmicos do curso de Letras - CJ/UFG, temos estudado em algumas disciplinas do cur-

[1] Contato: formiguinhajti@hotmail.com
[2] Contato: susgueira@hotmail.com

so. Ao realizar as primeiras observações de aulas, percebemos que a questão dos gêneros textuais e discursivos não está sendo abordada da forma como é proposta nos documentos oficiais – PCNs. Observamos, ainda, que este ensino apresenta, nas aulas, uma variedade expressiva de gêneros, embora os professores, ao serem interrogados sobre os gêneros com que trabalham, respondam que trabalham, prioritariamente, com as tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.

Por isso, por meio desta pesquisa, buscamos compreender como se dá o ensino dos gêneros textuais e discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, pois, segundo os PCNs-LP[3], durante os oito anos do Ensino Fundamental o aluno deve se tornar capaz de interpretar diferentes textos que circulam na sociedade. Assim sendo, torna-se imprescindível o estudo dos discursos veiculados na sociedade, que se materializam nos textos que, por sua vez, se organizam em gêneros e são levados pelos professores para as aulas de Português nas escolas.

É importante ressaltar que observamos turmas de 5ª a 8ª séries, orientadas por professoras diferentes, o que nos leva a crer na existência de ações diferenciadas no processo de condução do ensino dos gêneros na aula.

Como instrumentos para realização de nossa pesquisa, utilizamos, em primeiro lugar, a observação das aulas de Língua Portuguesa em turmas de 5ª a 8ª séries. Para essa observação, dividimos nosso grupo de trabalho em dois subgrupos. Cada um dos integrantes elaborou seu diário de campo para que fosse possível a discussão das aulas assistidas em seus aspectos gerais e específicos. Também fotocopiamos documentos, como o Plano de Curso das professoras das respectivas turmas e partes específicas do livro didático utilizado nas aulas observadas. Isso, com o intuito de obtermos outros elementos para nossa análise. Realizamos ainda, uma entrevista com cada uma das professoras para obtermos informações sobre o trabalho das mesmas com os gêneros.

• FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como aparato teórico que deu suporte à nossa pesquisa, utilizamos fundamentalmente o trabalho de Bakhtin (1992), quando este apresenta o conceito de gêneros discursivos. Definidos como sendo "tipos relativamente estáveis de enunciados", os gêneros discursivos podem ser caracterizados por seu conteúdo temático, forma composicional e estilo. Além disso, eles contemplam processos interacionais em função da esfera de comunicação em que circulam e podem ser considerados gêneros primários (mais ligados às esferas sociais cotidianas de relação humana, às formas do diálogo e às situações de interação face a face) ou como gêneros secundários (mais ligados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita).

Bakhtin vê a linguagem como um fenômeno sócio-histórico-ideológico e afirma que o enunciado constitui-se uma unidade de comunicação verbal. Nesse sentido, as condições específicas de cada área da comunicação verbal geram certos gêneros. Somos capazes de adaptar nossa fala às formas do gênero e no momento em que ouvimos o outro, podemos reconhecer o gênero em uso. (Bakhtin, 1992).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), toda introdução de um gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar. Podemos considerar os gêneros escolares como sendo gêneros secundários, já que são mediados pela escrita e se dão em um meio de interação social. Dolz e Schneuwly dizem também que "o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, é realizado sobre os gêneros, sendo que estes são os instrumentos de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade". Para eles, os gêneros devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois sem eles não há comunicação.

É necessário que se possibilite uma reflexão sobre os gêneros e o seu processo de ensino e aprendizagem, sejam eles, orais ou escritos, para que os professores possam desenvolver um trabalho acerca dos conhecimentos lingüísticos, envolvendo a problemática dos gêneros junto aos seus alunos.

• ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A partir do conceito de gêneros do discurso desenvolvido por Bakhtin e das considerações apresentadas por Dolz e Schneuwly acerca dos gêneros escolares, buscamos confrontar o Plano de Curso da disciplina Língua Portuguesa das turmas observadas com as anotações de nossos diários de campo e com o material utilizado do livro didático adotado. Além disso, analisamos as entrevistas realizadas com as professoras e percebemos que os gêneros chegam aos alunos, mesmo quando as professoras dizem não ter o conhecimento destes. Eles estão presentes nas aulas de português por meio do livro didático ou nas contribuições feitas pelos próprios alunos.

No decorrer da pesquisa, buscamos analisar detalhadamente a forma como as professoras observadas vêem os gêneros e como estes são abordados pelo livro didático que é utilizado em sala de aula, observando especificamente a unidade do livro trabalhada pelas professoras durante as semanas em que assistimos às aulas de Língua Portuguesa, nas turmas de 5ª a 8ª séries.

Nas turmas de 5ª e 6ª série foram trabalhados pela professora Luzia[4] os gêneros: leitura de imagem, narrativa, anúncio, bilhete, texto expositivo em Livro didático, doravante LD, exposição oral, tira, conto e poema, respectivamente.

O trabalho nas duas turmas de 5ª séries que acompanhamos foi desenvolvido da seguinte forma: a professora pediu para que os alunos lessem visualmente o quadro "No swimming" (1921), do pintor americano

[3] Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa.

[4] Os nomes das professoras são fictícios para preservá-las.

Norman Rockwell, com a finalidade de interpretar as questões propostas pelo livro didático. Sucessivamente, os alunos produziram um texto narrativo sobre o que eles imaginavam que estava acontecendo na cena analisada. Na aula seguinte, os alunos expuseram oralmente seus textos.

Foram trabalhados também, os gêneros bilhete e anúncio, que estavam presentes no livro didático com o objetivo de interpretação de texto. Inicialmente, os alunos leram silenciosamente esses textos e em seguida comentaram juntamente com a professora. A professora discutiu, nesta aula, o sentido verbal do anúncio e do bilhete, mas não evidenciou as características textuais, tipológicas e estruturais desses diferentes gêneros.

Nas duas turmas de 6ª série, a professora utilizou o gênero "tira"(págs.121 e 122 do livro didático), para trabalhar ortografia e exercícios de metalinguagem. Nessa aula, não ocorreu nenhuma análise específica em que os alunos pudessem discutir as características lingüísticas do gênero e nem das imagens utilizadas na aula.

Segundo Mendonça (2002), estudar, no Ensino Fundamental, elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões, o tamanho e o tipo das letras, a disposição do texto, e a relação disso tudo com a produção de sentidos e as peculiaridades do gênero constitui material rico para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem na história em quadrinhos. É por meio desse gênero que a criança aprende a dosar a contextualização, a implicitude e explicitude das informações em um texto.

Podemos considerar ainda que as tiras sejam uma forma divertida e eficaz para se trabalhar com a linguagem, desde que essas sejam abordadas adequadamente.

Os textos "A incapacidade de ser verdadeiro" (Carlos Drumonnd de Andrade) e "Poeta à vista" (Carlos Queiroz Teles, p. 204, 205, e 206)[5] foram trabalhados como pretexto para resoluções de questões sobre a linguagem e a compreensão dos mesmos, propostas pelo livro didático na 6ª série.

Observamos que a professora, nas turmas de 6ª séries, em nenhum momento, fez referências ao primeiro texto como pertencente ao gênero conto. Ela identifica o segundo texto para os alunos como sendo um poema. Comenta ainda sobre poema e poesia, mas não apresenta distinções entre os dois. Verificamos, portanto, que "a poesia é uma frágil vítima da escola" (Lajolo, 1993) e que o poema é um texto marginalizado pela mesma, segundo Gebara (1997). Ainda segundo essa perspectiva, a poesia deveria ser considerada como primeira visão diante das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno a sensibilidade poética (José Paulo Paes, 1996).

Dolz e Schneuwly, no seu quadro de agrupamento de gêneros, ignoraram a poesia, que para eles, não pode, absolutamente, ser tratada como agrupamento de gêneros. Nós, porém, acreditamos ser o poema um gênero secundário, pois Bakhtin (1992) diz que "os gêneros secundários do discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, cientifica, sociopolítica". Dessa maneira, pensamos que o poema representa um gênero literário que surge em circunstâncias artísticas de comunicação.

[5] Ver livro didático adotado na aula

Na turma de 7ª série observamos os seguintes gêneros trabalhados pela professora: o debate de opinião, o texto argumentativo, a canção, a exposição oral, a piada, o texto expositivo em LD, o verbete, comandos diversos e ficha de leitura.

Podemos considerar que o gênero *debate de opinião* foi trabalhado na turma de 7ª série como suporte para a produção de um *texto argumentativo* com o seguinte tema: "Ficar. Os pais entendem?". No debate, os alunos expressaram suas opiniões a respeito do assunto sem visar a tomada de decisões.

Segundo Costa (2002), o gênero *canção* pode ser tomado como um gênero resultante "da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)". Nas aulas que observamos, foram trabalhadas duas canções: "Sapato velho" e "Amar é", ambas interpretadas pelo grupo Roupa Nova. Destacamos que as canções foram utilizadas na explanação do conteúdo sobre figuras de linguagem, especificamente a comparação e a metáfora. A professora solicitou, oralmente, que os alunos identificassem em trechos das músicas exemplos de cada uma das duas figuras de linguagem referidas anteriormente. Nesta aula, percebemos também a presença do gênero *exposição oral* e do gênero *piada*, que foi exposto oralmente pela professora como exemplo de metáfora.

Diante do que vimos, acreditamos ser importante considerar que a canção deve ser trabalhada na escola como um gênero discursivo e não como um meio de exploração lingüística ou gramatical, o que implica, segundo Costa (2002), no estímulo à observação da interação texto-melodia, bem como do seu processo de produção.

O gênero *verbete* foi utilizado na conceituação das figuras de linguagem metáfora e comparação, sendo que esses conceitos estão presentes no livro didático adotado pela escola, para todas as séries do Ensino Fundamental: *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, 7ª série (pág. 125).

Para a construção dos conceitos de comparação e metáfora, foram utilizados somente elementos lingüísticos, em detrimento dos elementos extralingüísticos. Ao estudar esses verbetes, os alunos devem estar em contato com outros gêneros, que auxiliam mutuamente na compreensão de um texto. De acordo com Dionísio (2002), a escrita de verbetes pode se configurar como uma estratégia de compreensão da leitura, uma vez que caberá ao aluno/autor a transposição do conteúdo de um outro texto base.

Com o auxílio de uma professora da disciplina de Métodos e Recursos, os alunos da turma observada participaram de uma "Dinâmica de Leitura" que se desenvolveu da seguinte forma: havia vários livros infanto-juvenis espalhados pelo chão do pátio da escola. Os alunos caminharam entre os livros ao som de uma música erudita e quando a música parou, esses alunos escolheram o livro que mais lhes chamou a atenção, procurando observar os aspectos estéticos do mesmo. Tal procedimento repetiu-se por cinco vezes e, ao final, cada aluno escolheu um livro de acordo com sua percepção sobre a capa, os autores e ilustradores da obra.

Após a dinâmica, em que verificamos a presença do gênero *comandos diversos*, os alunos voltaram para a sala para finalizar a leitura dos livros. Em seguida, de acordo com as orientações da professora, preencheram uma *Ficha de Leitura*, gênero este que abordou questões sobre o nome do autor, editora, título da obra e outros aspectos intrínsecos e extrínsecos às obras lidas. Destacamos que as atividades da Ficha de Leitura solicitavam que os alunos escrevessem a passagem do livro que mais gostaram e que criassem um novo final para o livro lido. Vale destacar que este gênero não se encontra no quadro dos cinco agrupamentos de gêneros de Dolz e Schneuwly. Porém, acreditamos que a Ficha de Leitura seja um gênero escolar que se enquadra no aspecto tipológico *relatar*, pelo fato de que permite a representação, pelo discurso, de experiências vividas.

Observando os livros disponibilizados para os alunos, identificamos, predominantemente, a presença dos gêneros: fábula, conto, história em quadrinhos, parlendas, poesia e adivinhas. Dentre os autores lidos estavam: Ziraldo, Ricardo Azevedo, Ruth Rocha, Elias José, Vinícius de Moraes e Cora Coralina.

Nas duas turmas de oitava série matutinas, encontramos os seguintes gêneros textuais e discursivos: o regulamento, a regra de jogo, a exposição oral, o texto expositivo em (LD), a reportagem, tira e o poema.

Nessas turmas de 8ª série, durante a semana de aulas que assistimos, a professora expôs o conteúdo "Estrutura e formação de palavras" e, para isso, utilizou o livro didático adotado pela escola: *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Na exposição do conteúdo, a professora utilizou exemplos do dia-a-dia, sendo estes diferentes em cada uma das turmas. Isto sugere sua espontaneidade e atualização diante do ato de ensinar. Ela realizou ainda, na aula posterior (apenas na 8ª A) a brincadeira "batatinha-quente" (utilizando o gênero regras de jogo) com o objetivo de revisar e fixar o conteúdo trabalhado.

A professora sugeriu ainda aos alunos dessas turmas que participassem de dois concursos de redação, sendo o primeiro sobre a "Qualidade de vida no trânsito", em que os alunos deveriam produzir um texto dissertativo de no máximo sessenta linhas e o segundo, proposto pela Nestlé, em que os alunos deveriam estudar algumas obras literárias selecionadas pelo edital do concurso e, posteriormente, juntamente com o professor, deveriam elaborar um texto dissertativo sobre determinado tema. Aparece na aula o gênero regulamento. As redações do primeiro concurso foram entregues à professora na mesma semana e a produção de texto do segundo concurso seria elaborada no mês seguinte.

A tira e a reportagem estão presentes na unidade do livro didático trabalhado pela professora, mas estes gêneros escritos não foram enfatizados por ela.

Já o poema, nessas 8ªs séries, foi trabalhado com os mesmos objetivos do poema trabalhado nas duas 6ªs séries.

Em uma outra turma de 8ª série, do período noturno, não foi utilizado o livro didático e as aulas de Língua Portuguesa aconteceram no Laboratório de Informática da escola, durante uma semana. Nessas aulas, os alunos foram orientados pela professora a pesquisarem na Internet sobre os seguintes gêneros: lendas, parlendas, piadas folclóricas, trava-línguas e adivinhas. Posteriormente, eles produziram um parágrafo de mais ou menos cinco linhas sobre os conteúdos encontrados esclarecendo o que as lendas apresentavam em comum. Segundo a professora, nas aulas de Língua Portuguesa da semana seguinte, os alunos produziriam o gênero mural com as pesquisas realizadas, apresentando algumas ilustrações.

Analisando as entrevistas que realizamos com as quatro professoras de 5ª a 8ª séries observadas, constatamos que a professora da 8ª série matutina demonstrou ter um maior conhecimento sobre os gêneros textuais e discursivos e sobre os PCN de Língua Portuguesa do que as demais professoras. Isto nos leva a perceber que a professora da 8ª série matutina mostrou-se mais atualizada e que buscou ler mais acerca do ensino de Língua Materna. As outras professoras não demonstraram saber o que é um gênero, deixando claro que, para elas, o ensino de gêneros corresponde ao ensino das tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.

Por meio da análise dos planos de curso seguido pelas professoras observadas, percebemos que há várias referências aos gêneros presentes nesses Planos. Podemos citar, por exemplo, fragmentos dos objetivos específicos dos Planos das 5ª e 6ª séries, que diz:

- "Conhecer, observar e produzir cartão-postal, carta e e-mail, levando em conta as características desses gêneros e as condições da situação de produção";

- "Conhecer o mito como gênero e produzir e /ou recriar mitos";

- "Conhecer a notícia e a entrevista como gênero e produzi-los".

Observamos outros exemplos nos objetivos gerais do plano anual da disciplina Língua Portuguesa das 8ª séries:

- "Dar ênfase nos diversos gêneros e níveis de registro".

Quanto aos objetivos específicos desse plano, encontramos três deles que remetem ao ensino de gêneros:

1 - Distinguir os vários gêneros textuais do tipo narrativo;

3 - Relacionar as particularidades presentes nos gêneros com o nível de registro por ele apropriado;

6 - Redigir textos escritos conforme as peculiaridades de gênero, registro e tipologia textual."

Ao analisarmos as práticas de ensino das professoras das turmas de 5ª a 8ª séries, percebemos que durante as aulas não foi feita nenhuma referência aos gêneros, sendo que foram vistos diferentes gêneros nas semanas de aulas de Língua Portuguesa que assistimos.

Com isso, entendemos que os gêneros, quando vistos pelos alunos nas aulas, são trabalhados inconscientemente pelas professoras, sendo que a maioria delas entende o trabalho com os gêneros como correspondente ao ensino da trilogia: narração, descrição e dissertação. Entendemos também, que tal equívoco ocorre devido à formação inicial dos nossos sujeitos de pesquisa, que, certamente, não incluiu estudos teóricos acerca dos gêneros, o que não justifica tal desconhecimento, já que os guias de apoio do livro didático do professor: "Português e Linguagens" trazem explicações sobre a teoria de gênero, segundo a perspectiva de Bakhtin.

Outra justificativa para tal fato pode ser o que diz Rojo, "no Brasil somente anos recentes, a partir de 1995, especialmente no campo da Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas (Estrangeiras / Materna), grande atenção tem sido dada às Teorias de Gênero (de textos / do discurso)".

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da nossa pesquisa, aqui descritos, proporcionaram a nós, acadêmicos de Letras, oportunidade de conhecer, de discutir e de analisar o ensino dos gêneros em turmas de 5ª a 8ª série de escolas públicas do município de Jataí. Estes resultados evidenciam que as professoras por nós acompanhadas não demonstram um conhecimento adequado sobre gêneros, nem sobre como estes devem ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Consideramos que o ensino através dos gêneros pode funcionar como um meio de levar os alunos a ter uma ampla percepção da variedade de textos e de discursos que permeiam a interação do aluno com a escola e o seu meio social.

Para isso, é imprescindível que a academia forneça subsídios para que os atuais professores, através de cursos e seminários de extensão e pesquisa, possam conhecer sobre as teorias que dizem respeito aos gêneros. Consequentemente, esses professores terão mais instrumentos para melhor orientar as práticas de ensino, pois consideramos que só podemos ensinar bem aquilo que aprendemos satisfatoriamente.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M ikhail. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo, Martins Fontes: 1992, pp. 279-326.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da e ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Língua Portuguesa no PNLD 2005*: significados de uma política pública de avaliação de livros didáticos. Anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. Projeto de Extensão

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONISIO, Angela Paiva e MACHADO, Anna Rachel (organizadoras). *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp.37-46.

CAFIERO, Delaine e CORRÊA, Hércules Tolêdo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In ROJO, Roxane Helena Rodrigues e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, pp. 277-298.

COSTA, Nelson Barros da Costa. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONISIO, Ângela Paiva e MACHADO, Anna Rachel (organizadoras). *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 107-121.

DIONISIO, Angela Paiva. Verbetes: um gênero além do dicionário. In BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONISIO, Angela Paiva e MACHADO, Anna Rachel (organizadoras). *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 125-137.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita* – Elementos para reflexão de uma experiência suíça (francófona). In ROJO, Roxane Helena Rodrigues e CORDEIRO, Glaís Sales (Tradução e organização). *Gêneros orais escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70.

_____. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In ROJO, Roxane Helena Rodrigues e CORDEIRO, Glaís Sales (Tradução e organização). *Gêneros orais escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 71-91.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação.* 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Gêneros textuais*: definição e funcionalidade. In BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONISIO, Angela Paiva e MACHADO, Anna Rachel (organizadoras). *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp.19-36.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONISIO, Angela Paiva e MACHADO, Anna Rachel (organizadoras). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp.37-46.

M. REINALDO, Maria augusta G. de e SANT 'ANA, Tatiana Fernandes. *Análise da orientação para produção de texto no livro didático como atividade de formação docente.* Artigo publicado na revista Linguagem e Ensino, Vol. 8, n° 2, 2005, pp. 97-120.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e culturas de língua inglesa. In BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONISIO, Angela Paiva e MACHADO, Anna Rachel (organizadoras). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp.47-57.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In ROJO, Roxane Helena Rodrigues e CORDEIRO, Glaís Sales (Tradução e organização). *Gêneros orais escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 21-39.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da e MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In ROJO, Roxane Helena Rodrigues e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, pp. 185-210.

WILLIAN, Roberto Cereja e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens.* 5ª a 8ª séries. 2ª ed. Revista e atualizada. São Paulo: Atual, 2002.