ISSN 2177-9856

Diálogos

P E R T I N E N T E S

v.13 n.1 jan./jun. 2017

diálogosdiálogosdiálogosdiálogos
tespertinentespertinentespertinentes

Diálogos

P E R T I N E N T E S

Revista Científica de Letras

DIÁLOGOS PERTINENTES

REVISTA CIENTÍFICA DE LETRAS

Franca
2017

Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras.
Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria: Prof. Dra. Ester Regina Vitale

Chancelaria: Dr. Clovis Eduardo Pinto Ludovice

Pró-reitor de Graduação: Prof. Ms. Arnaldo Nicolella Filho

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.a Dra. Kátia Jorge Ciuffi

Pró-reitoria de Extensão: Profa. Ms. Elisabete Ferro de Sousa Touse

Expediente

Projeto Gráfico e Diagramação

Núcleo de Projetos e Pesquisas de Design

Coordenação:

Ana Márcia Zago

Supervisão:

Rodrigo Aparecido de Souza

Execução:

Fernanda Virgínia Oliveira Cunha

Matheus Cunha Diverno

Michelle Sayuri Takarada

Catalogação na fonte – Biblioteca Central da Universidade de Franca

DIÁLOGOS PERTINENTES – ONLINE : revista científica de Letras / Marilurdes Cruz Borges;
organizadora. v. 13 n.1, 2017. Franca, SP : Universidade de Franca; Curso de Letras, 2014.

138 p.

ISSN (online) - 2177-9856

1. Linguística – Estudo e ensino. 2. Linguística – Periódicos. I. Universidade de Franca

CDU - 801(07)

•
EDITORA-CHEFE

Marilurdes Cruz Borges

EDITORA-ASSISTENTE

Juliana Spirlandeli Barci

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lucia Furquim de Campos (Uni-Facef)

Ana Maria Paulino Comparini Leite (Unifran)

Camila de Araújo Beraldo Ludovice (Unifran)

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (Unesp)

Elaine Cristina Cintra (UFU)

Erasmo d'Almeida Magalhães (USP)

Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU)

Gerardo Ramírez Vidal, (UNAM - México)

José Nicolau Gregorin Filho (USP)

Juscelino Pernambuco (Unifran)

Luiz Antonio Ferreira (PUC – SP)

Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp)

Maria Eloisa de Souza Ivan (Uni-Facef)

Maria Flavia Figueiredo (Unifran)

Maria Regina Baracuhy Leite (UFPB)

Marilurdes Cruz Borges (Unifran)

Marina Célia Mendonça (Unesp)

Marlene Aparecida Gonzalez Colombo Arnoldi (Unesp)

Naiá Sadi Câmara (Unifran)

Renata Facuri Coelho Marchezan (Unesp)

Vera Lúcia Rodella Abriata (Unifran)

APRESENTAÇÃO

A revista *Diálogos Pertinentes* é uma revista científica que tem o objetivo de publicar pesquisas nas áreas Letras, Linguística, Tradutor e Intérprete e Pedagogia. O periódico é de responsabilidade do curso de Letras da Universidade de Franca (UNIFRAN) e traz no seu décimo terceiro volume, número 1, sete artigos que versam sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa e estrangeira e análise textual e discursiva de textos literários.

O primeiro artigo deste volume, escrito pela profa. Dra. Ana Cristina Carmelino, intitula-se “Humor português: uma análise do *ethos* do brasileiro em piadas do além-mar”. Esse estudo é composto por uma investigação sobre a representação do brasileiro em piadas publicadas em Portugal sob a perspectiva da Retórica de Aristóteles, da Nova Retórica e da Análise do Discurso desenvolvida por Maingueneau.

“Linguística aplicada e estudos discursivos: ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira num cursinho popular voltado para o ENEM” é o segundo artigo publicado neste volume. O doutorando Carlos Eduardo da Silva expôs uma reflexão sobre a prática de ensino de leitura e interpretação de diferentes tipos textuais em língua espanhola, relacionando essas atividades com o sistema linguístico-discursivo da língua portuguesa.

O terceiro artigo, produzido pela doutoranda Tatiana Barbosa Souza e pelo doutorando Guilherme Beraldo de Andrade, contempla uma Análise de Discurso pecheutiana sobre os sentidos sócio-históricos constituídos na sociedade brasileira acerca do que é “ser mulher”. Essa análise tem como alicerce o artigo “Bela, recatada e do lar”, publicado pela revista *Veja*, em abril de 2016.

Na sequência, o artigo “Enunciação e redação escolar”, apresentado pelo Dr. Juscelino Pernambuco e pela doutoranda Rosana Letícia Pugina aborda, inicialmente, uma análise qualitativa das práticas de ensino de redação adotadas na escola e, com fundamentação teórica dos princípios da Linguística Textual e da teoria enunciativa de Benveniste, expõe uma proposta de didática fundamentada na teoria da enunciação.

O quinto artigo traz a análise do estatuto categorial das construções verbais paratáticas, na Língua Italiana. A autora, doutoranda

Patrícia Bomtorin, utiliza os pressupostos teóricos da semântica lexical cognitiva e analisa, nessas construções verbais, um tipo de predicação complexa não prevista no âmbito da gramática.

“O cemitério no conto flor, telefone, moça de Carlos Drummond de Andrade”, escrito pelo prof. Doutor Ozíris Borges Filho e por Elia Cristina Alves dos Santos é o sexto artigo deste volume. Nesse estudo há uma Topoanálise, ou seja, uma análise da espacialidade do conto de Drummond, em que o cemitério se torna um espaço topofóbico.

O artigo que encerra essa edição foi produzido pela Profa. Dra. Camila de Araújo Beraldo Ludovice e pelo mestrando Eduardo Pereira Santos. Nele, os autores analisam, por meio das relações dialógicas dos enunciados publicados no capítulo “Diálogos”, como as propostas de atividades fundamentam-se no pensamento bakhtiniano e favorecem à compressão e o aprendizado do aluno do Ensino Médio. O capítulo “Diálogos” em estudo pertence ao livro didático “Português Linguagens: literatura, produção de texto e gramática”, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Os artigos que contemplam este volume 13, número 1, da revista Diálogos Pertinentes foram selecionados por apresentarem temas relevantes aos estudos da linguagem e das práticas pedagógicas. Sob diferentes perspectivas, eles abordam análises textuais e discursivas, práticas de leitura e produção de texto, práticas de ensino-aprendizagem de língua espanhola e um estudo sobre particularidades da língua italiana. Espera-se que as análises e reflexões expostas pelos autores contribuam com os estudos científicos e proporcionem, aos leitores, novas perspectivas de leitura e de pesquisa.

Marilurdes Cruz Borges e Juliana Spirlandeli Barci

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1. HUMOR PORTUGUÊS: ANÁLISE DO ETHOS DO BRASILEIRO EM PIADAS DO ALÉM-MAR HUMOR PORTUGUESE: ANALYSIS OF THE BRAZILIAN ETHOS IN JOKES FROM OVERSEAS Ana Cristina CARMELINO	8
2. LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DISCURSIVOS: ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NUM CURSINHO POPULAR VOLTADO PARA O ENEM APPLIED LINGUISTICS AND DISCURSIVE STUDIES: TEACHING-LEARNING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A POPULAR COURSE AIMED AT ENEM Carlos Eduardo da Silva FERREIRA	25
3. “BELA, RECATADA E DO LAR” A IMAGEM DA MULHER BRASILEIRA EM SUAS PERMANÊNCIAS E RUPTURAS “BELA, RECATADA E DO LAR” THE IMAGE OF THE BRAZILIAN WOMAN IN ITS STAYINGS AND RUPTURES Tatiana Barbosa SOUZA Guilherme Beraldo ANDRADE	46
4. ENUNCIÇÃO E REDAÇÃO ESCOLAR ENUNCIATION AND SCHOLASTIC WRITING Juscelino PERNAMBUCO Rosana Letícia PUGINA	61
5. O ESTATUTO CATEGORIAL DAS CONSTRUÇÕES VERBAIS PARATÁTICAS EM ITALIANO THE CATEGORICAL STATUS OF THE PARATACTIC VERBAL CONSTRUCTIONS IN ITALIAN Patrícia BOMTORIN	80
6. O CEMITÉRIO NO CONTO FLOR, TELEFONE, MOÇA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE THE CEMETERY IN THE CONTO FLOWER, PHONE, GIRL OF CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE Oziris BORGES FILHO Elia Cristina Alves dos SANTOS	102
7. RELAÇÕES DIALÓGICAS NO LIVRO DIDÁTICO: “PORTUGUÊS LINGUAGENS” DIALOGICAL RELATIONS IN TEXTBOOK: “PORTUGUÊS LINGUAGENS” Camila de Araújo Beraldo LUDOVICE Eduardo Pereira SANTOS	122

HUMOR PORTUGUÊS: ANÁLISE DO *ETHOS* DO BRASILEIRO EM PIADAS DO ALÉM-MAR

1

HUMOR PORTUGUESE: ANALYSIS OF THE BRAZILIAN *ETHOS* IN JOKES FROM OVERSEAS

CARMELINO, Ana Cristina

Professora Adjunta da área de Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo apresentar parte do resultado de uma investigação sobre a representação do brasileiro em piadas. Pretende-se mostrar aqui especificamente quais *ethé* são construídos para o morador do Brasil em piadas portuguesas, ou seja, as coletadas em obras do gênero publicadas em Portugal. O estudo fundamenta-se no conceito de *ethos* não apenas formulado na Retórica por Aristóteles (1998) e depois revisto pelos estudos da Nova Retórica, mas, também, na abordagem da Análise do Discurso construída na França, desenvolvida por Maingueneau (1997, 1998, 2008). Nesse sentido, além de o *ethos* constituir a imagem que o orador/enunciador produz de si em seu discurso, ele pode refletir sobre o processo mais geral de adesão de sujeitos a certa posição discursiva. As anedotas analisadas revelam a construção de diferentes imagens do brasileiro, que põem em evidência marcas de ordem intelectual, social e moral.

Palavras-chave: *ethos*; humor; piada portuguesa; brasileiro.

ABSTRACT:

This article aims to present part of the result of an investigation about the Brazilian representation in jokes. It is intended to show here specifically which *ethé* are constructed for the inhabitant of Brazil

in Portuguese jokes, that is, those collected in works of the genre published in Portugal. The study is based on the concept of *ethos* not only formulated in Rhetoric by Aristotle (1998) and later revised by the studies of the New Rhetoric, but also in the approach of Discourse Analysis constructed in France, developed by Maingueneau (1997, 1998, 2008). In this sense, besides the *ethos* constituting the image that the speaker / enunciator produces of himself in his discourse, he can reflect on the more general process of adhesion of subjects to a certain discursive position. The analyzed jokes reveal the construction of different images of the Brazilian, which put in evidence marks of intellectual, social and moral order.

Keywords: *ethos*; humor; Portuguese joke; Brazilian.

O BRASILEIRO EM FOCO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo faz parte de um estudo mais abrangente sobre como o brasileiro é representado em piadas¹. Como já discutido em outros momentos (CARMELINO, 2014, 2015; CARMELINO; POSSENTI, 2015), além de comprovar a existência de uma “piada de brasileiro” (algo que ultrapassa questões de ordem regional), constatamos que, nesse tipo de texto que circula no Brasil, o protagonista (o brasileiro) não apresenta apenas um rótulo (caso do argentino, mostrado arrogante): é construído por meio de diferentes traços sociodiscursivos que o mostram ora de maneira positiva (como esperto, inteligente, eficiente sexualmente, corajoso), ora negativa (como corrupto, dissimulado, malicioso, contraventor, oportunista).

Levando-se em conta as relações históricas estabelecidas entre Brasil e Portugal (tendo em vista o fato de este ter colonizado aquele), nosso estudo também visou investigar se e como piadas veiculadas em Portugal representavam os moradores do Brasil. Tratava não apenas de uma forma de ampliar a discussão sobre o assunto e verificar se/como o brasileiro era construído sociodiscursivamente no exterior, mas também de pesquisar algo ainda inexplorado. Alguns dos resultados dessa investigação são aqui, originalmente, divulgados.

A análise dos dados se ancora no conceito de *ethos* formulado

¹ O trabalho mencionado trata de uma pesquisa em nível de Pós-Doutorado, realizada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Campinas, São Paulo, Brasil, de 01/04/2014 a 31/03/2015.

inicialmente na Retórica por Aristóteles (1991) e desenvolvido no interior da Análise do Discurso francesa, a partir dos pressupostos de Maingueneau (1997, 1998, 2008). Constitui o *corpus* deste artigo piadas portuguesas (ou seja, as coletadas em obras do gênero publicadas especificamente em Portugal) que (re)tratam, de certa forma, o brasileiro.

De temática controversa e comumente anônima, a piada tende a ser caracterizada como um texto narrativo (e ou dialogal) de humor, cujas marcas são a brevidade, o final inesperado e o propósito de divertir. Esses são os elementos mais salientados por alguns estudiosos brasileiros sobre o assunto quando buscam definir esse tipo de produção textual (cf. GIL, 1991; POSSENTI, 1998, 2010; MUNIZ, 2004; RAMOS, 2011; CARMELINO, 2014, 2015; TRAVAGLIA, 2015).

Convém destacar aqui que estamos usando o conceito de piada da forma mais ampla possível, isto é, algo constituinte de textos humorísticos. Estes são definidos pela perspectiva da comunicação não confiável. Nas palavras Travaglia (2015), tais produções rompem com o compromisso da comunicação séria, “de ser algo válido em que se pode confiar, do princípio segundo o qual se alguém me diz algo, aquilo deve ser levado em conta com seriedade” (p. 51). É preciso ressaltar também que os termos “humor”, “piada”, “riso”, “graça” e “cômico” (e suas variantes) são usados como sinônimos.

Segundo os pressupostos de Possenti (2010), as piadas fazem parte do campo do humor² e traz, portanto, as características desse domínio: circulam em diferentes lugares (conversas informais do dia a dia, obras específicas, internet); abordam temas diversos (sexo, instituição, política, questões existenciais, culturais, tipos humanos); podem ser vistas, segundo o grau de polidez, como grosseiras (sujas, pesadas) ou refinadas (sofisticadas). O linguista ainda aproxima o campo do humor ao da ficção, salientando que ambos mostram os fatos e as pessoas do modo como querem.

Após tais considerações e levando-se em conta o fato de que, em muitas piadas, o riso pode ser provocado pela caracterização (explícita ou não) de tipos/caracteres ou situações risíveis, torna-se relevante tratar da relação existente entre *ethos* e humor. Nas piadas, assim como em outros textos humorísticos, o efeito de sentido que o discurso oferece pode ser imposto pelo *ethos* das personagens.

2 Possenti (2010), com base no conceito de “campo” discursivo de Maingueneau (2005), propõe que o humor seja um campo. Para maior aprofundamento no assunto, consultar Possenti (2010, p. 17-179).

ETHOS E HUMOR

A noção de *ethos*, primeiramente teorizada na Retórica por Aristóteles (1998), pode ser entendida como a imagem que o orador transmitia de si (independentemente de ela ser sincera ou não) por meio de sua maneira de falar (a entonação, o gesto, o porte), a fim de ganhar a confiança do auditório. Nesse sentido, vinculada ao processo de argumentação, o conceito remetia à instância subjetiva do orador, à elaboração de uma autoimagem confiável.

Na retórica contemporânea – a que renasce sob o rótulo de Nova Retórica a partir das teorias da argumentação propostas em 1958 – o conceito de *ethos* é ampliado (e ressignificado): passa a uma construção do discurso condicionada aos interesses mútuos dos integrantes da atividade discursiva (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), de modo que “o orador adapta sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo” (AMOSSY, 2005, p. 126).

Considerando tratar-se de uma noção interdisciplinar, Maingueneau (2008) desenvolve seu próprio conceito de *ethos*: afasta-o da retórica clássica (do quadro da argumentação) e o inscreve no interior da Análise do Discurso construída na França, associando-o ao enunciador de um determinado discurso. Conforme o linguista, “todo discurso oral ou escrito supõe um *ethos*: implica certa representação do corpo de seu responsável, do enunciador que se responsabiliza por ele” (MAINGUENEAU, 1998, p. 60). Ademais, a noção de *ethos* deve permitir “refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinado posicionamento” (MAINGUENEAU, 2008, p. 64).

Conforme Maingueneau (1998, 2008), o *ethos* liga-se ao exercício da palavra (faz-se conhecer na materialidade linguística), é inerente à enunciação e corresponde ao sujeito enunciativo. Este pode assumir (também) o papel de fiador, no momento em que se coloca como responsável por aquilo que enuncia no discurso. Ao enunciador (fiador), atribuem-se um caráter (um conjunto de traços psicológicos) e uma corporalidade (conjunto de traços físicos e indumentários).

O linguista também ressalta que o *ethos* compreende uma forma de “mover-se no espaço social (...), apreendida por meio de um comportamento” (2008, p. 65), que é avaliado positiva ou negativamente pelo público. Nos pressupostos teóricos em questão, “o *que* é dito e o *tom* com que é dito são igualmente importantes

e inseparáveis” (MAINGUENEAU, 1997, p. 46). Logo, é na relação intrínseca entre o dito, o tom e a corporalidade que se constitui o *ethos* efetivo (dito ou mostrado).

Ainda no que diz respeito ao *ethos*, Maingueneau (2008) destaca o fato de que o público pode construir representações do enunciador antes mesmo que ele fale. Neste caso, tem-se o que o autor chamou de *ethos* pré-discursivo ou prévio. Mesmo não conhecendo antecipadamente nada sobre o enunciador, é possível criar expectativas sobre ele, baseando-se em seu posicionamento ideológico ou no gênero discursivo a que o texto pertence.

Em síntese, pode-se dizer que na teoria de Maingueneau o *ethos discursivo* compreende o *ethos dito*, evocado direta ou indiretamente pelo enunciador a partir de sua própria enunciação, e o *ethos mostrado*, conformado, implicitamente, a partir do conjunto de elementos do quadro da comunicação. Já o *ethos pré-discursivo* (prévio) corresponde à imagem que o público tem do enunciador antes que ele enuncie.

No que concerne à relação entre *ethos* e humor, podemos considerar que muitas vezes a graça está vinculada à imagem construída por um tipo/caráter. Os textos humorísticos, caso das piadas, tendem, a explorar isso, valendo-se do chamado *ethos* cômico. Para ficarmos em alguns exemplos apenas, citemos a figura do fofoqueiro, do mentiroso, do avaro, do burro, do distraído, do chato, do adúltero, do vagabundo, do esperto. Esses tipos clássicos delineiam características, destacam traços, refletem imagens, portanto, *ethos/ethé*.

Em Ética à Nicômaco (1991), Aristóteles trata de certos tipos que, de acordo com Frye (1973), inspiraram a classificação de três *ethé* cômicos: o impostor (*alazon*), o ironista ou autodepreciador (*eiron*) e o bufão (*bomolochoi*). A esses, Frye acrescenta um quarto, o que Aristóteles chamou de *agroikos*, que se refere ao camponês ou rústico, marcado por traços de ingenuidade ou grosseria.

Bergson (2007), em capítulo dedicado à “comicidade de caráter”, menciona uma série de caracteres cômicos, apoiando-se em personagens clássicas da comédia. Dentre elas, destacam-se o avaro, o ridículo, o misantropo, o jogador, o distraído. Muitos desses tipos, segundo o filósofo, constituem o próprio título das grandes comédias. É o caso de *As sabichonas* e *As preciosas ridículas*.

Travaglia (1989), em estudo sobre programas humorísticos da televisão brasileira, depreende quatro tipos cômicos comuns. O

estúpido, um bobalhão que, vítima das situações, constrói diante do público a imagem de coitadinho. O *esperto*, um astuto que sempre se sai bem, levando o público a partilhar de seu sucesso ou sua revanche. O ridículo, que leva o que é natural ao exagero, mostrando-se insólito, grotesco. E o *mesquinho* (avarento, sovina), apegado a bens, mostra-se avesso à generosidade.

Cada um desses estudos (considerando-se as suas particularidades), segundo entendemos, estabelece uma relação entre *ethos* e humor. Com base nisso, retomamos o objetivo principal deste artigo, qual seja: mostrar o resultado de uma investigação que visou verificar quais *ethé* do brasileiro são construídos em piadas portuguesas.

ETHÉ DO BRASILEIRO EM PIADAS PORTUGUESAS: RELATO DE UM ESTUDO

Um levantamento de piadas feito na Internet (que antecedeu à elaboração do projeto de pós-doutorado), levou-nos a aventar (a partir de duas piadas apenas) a hipótese de que o brasileiro era retratado em piadas pelos portugueses. A fim de confirmar a questão, fomos a Lisboa em busca de provas³. Percorremos grande parte das livrarias, dos sebos e das bancas. Visitamos também a biblioteca de duas universidades – a Universidade de Lisboa e a Universidade Nova de Lisboa – à procura de obras/coletâneas de anedotas e estudos de humor que pudessem fazer menção ao brasileiro.

A investigação incluiu ainda conversa com professores e pesquisadores que trabalham direta ou indiretamente com gêneros humorísticos em suas pesquisas ou aqueles têm o humor entre um dos interesses de estudo. Caso dos membros do CLEPUL – Centro de Literaturas e Cultura Lusófonas e Europeias, da Faculdade de Letras e da Universidade de Lisboa, que é coordenado e dirigido pelo professor Dr. José Eduardo Franco.

Para nossa surpresa, encontramos várias anedotas de/sobre brasileiros (um total de 33 exemplos). Em algumas obras, o morador do Brasil aparece com destaque nos sumários. É o que pode ser conferido no *Livro de anedotas* de Antonio Machado Guerreiro (2008). O professor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa classifica 1122 anedotas em 17 grupos (épocas da vida individual, vida sexual,

3 O material humorístico que revela a forma como o brasileiro é aos olhos do português foi coletado de 12 a 22 de abril de 2015, em Lisboa.

vida conjugal, vida profissional, entre outras). Os brasileiros constam do grupo 15, que corresponde a “povos e etnias” (p. 321-322).

Outro exemplo de destaque é a consideração feita aos brasileiros no prólogo da obra *Anedotas com piadas* (2003), de Ruy Lemus. O autor faz questão de explicitar:

E os meus amigos brasileiros que tenham paciência, mas já não aguento mais ouvir ridicularizar os portugueses do mesmo modo como nos rimos dos alentejanos, os franceses dos belgas, e os ingleses dos irlandeses. Procurarei, ainda, se bem que nem sempre com sucesso, preservar a dignidade dos grupos étnicos (parece que falhei no que concerne aos brasileiros) e de personalidades (LEMUS, 2003, p. 5-6).

A partir da ratificação de que os portugueses fazem piadas de/ sobre brasileiros, passemos a mostrar quais *ethé* do morador do Brasil são desvelados discursivamente nesse tipo de produção textual. Ainda que a pesquisa não tenha levado a tantos exemplos, um total de 33, podemos dizer que estamos diante de um *corpus* representativo, visto que as anedotas constam de obras publicadas em Portugal. O quadro abaixo sintetiza os dados.

Quadro – Ethé do brasileiro em piadas portuguesas

ETHÉ DO BRASILEIRO EM PIADAS PORTUGUESAS	NÚMERO DA PIADA 1 A 33	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
adversário (inimigo, malquisto)	1, 29, 31	3
descartável	18	1
feio	9	1
grosseiro (sem educação)	24	1
ignorante (desprovido de inteligência, burro, estúpido)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 32, 33	27
iletrado (desinformado culturalmente)	8, 30	1
ingênuo (enganado, sem malícia, ludibriado)	10, 28	2
insignificante (anormal)	9	1
interesseiro (levar vantagem, dar-se bem)	1, 25	2
milagroso	23	1
pobre (sem dinheiro)	23, 27	2

Vejamos alguns exemplos

(1) Dois brasileiros estão andando pelo cais do porto, em Lisboa, quando veem uma placa: ternos, 10 euros; camisas, 2 euros; e calças, 5 euros.

O primeiro vira para o segundo e diz:

– É muito barato, nós podemos comprar várias peças e levar para o Brasil para revender. Vamos ganhar uma fortuna!

O segundo concorda e completa:

– Vamos lá. Mas deixe que eu falo, pois meu pai é português e eu sei imitar o sotaque. Se eles perceberem que somos brasileiros não vão querer vender para nós.

Os dois entram na loja e pedem 50 ternos, 100 camisas e 100 calças, com sotaque perfeito. A atendente diz:

– Vocês são brasileiros, não são?

Espantado, o filho do português diz:

– Como você descobriu?

E a mulher:

– Porque aqui é uma lavanderia (GUERREIRO, 2008, p. 321)

A piada, cujo tema é “o equívoco” (gafe, mancada), constrói para o brasileiro três *ethé*: interesseiro, malquisto e ignorante. A descrição inicial (“dois brasileiros estão andando pelo cais do porto, em Lisboa, quando veem uma placa: ternos, 10 euros; camisas, 2 euros; e calças, 5 euros”) bem como o tom de vislumbre e de euforia manifestados explicitamente por um dos brasileiros (“– É muito barato, nós podemos comprar várias peças e levar para o Brasil para revender. Vamos ganhar uma fortuna!”) funcionam como indícios na materialidade linguística para a projeção que o leitor pode fazer sobre o comportamento do brasileiro: o de malandro, interesseiro, que busca levar vantagem, lucrar, uma vez que objetiva comprar peças de roupas baratas em Lisboa e revendê-las no Brasil. Essa imagem é reforçada pela quantidade exorbitante de peças de roupas solicitadas para a compra (“50 ternos, 100 camisas e 100 calças”).

O *ethos* de malquisto emerge da enunciação e se sustenta pela declaração em tom de ressalva (esta depreendida pelo uso da expressão “mas”): “– Vamos lá. Mas deixe que eu falo, pois meu pai é português e eu sei imitar o sotaque. Se eles perceberem que somos

brasileiros não vão querer vender para nós”. A necessidade que os brasileiros veem em se apresentar como portugueses legítimos (pela imitação perfeita do sotaque) mostra ciência da forma como são (mal) vistos pelos portugueses.

Descoberto pela atendente (que indaga se eles são brasileiros), o brasileiro filho do português, em tom de espanto, entrega-se ao perguntar “Como você descobriu?”. A resposta da atendente (“Porque aqui é uma lavanderia”) sugere que os brasileiros tinham o costume de confundir lavanderia com loja de venda de roupas. A enunciação (tom) e os elementos do conjunto do quadro da comunicação (perguntas, sugestão) constituem pistas para a manifestação do ethos de ignorante, no sentido desconhecer a diferença entre uma loja de vendas de roupas e uma lavanderia.

Dentre as caracterizações dos *ethé* cômicos vistos em Aristóteles (1991), podem-se reconhecer, no brasileiro da piada (1), traços de dois tipos, o impostor e o ingênuo. Na tentativa de se darem bem (“vamos ganhar uma fortuna!”), levando vantagem na revenda de roupas compradas a preço baixo, os brasileiros constituem-se como farsantes, uma vez que para tal empreitada tentam se passar por portugueses legítimos. No entanto, ao serem descobertos, mostrando desconhecimento sobre aquele lugar tratar-se de uma lavanderia (não de uma loja que vende roupas), os moradores do Brasil revelam-se, de certa forma, ingênuos.

(2) Estavam dois brasileiros muito admirados a olhar para o Coliseu de Roma:

– Nossa! Já viu qui coisa maisss linda?

– É mesmo, cara! Imagina só quando estiver acabado ...
(LEMUS, 2003, p. 39)

Nessa piada, ao enunciarem, os brasileiros revelam-se como moradores do estado do Rio de Janeiro. O sotaque carioca, manifestado nas expressões “maisss” e “miesmo”, pode corroborar a observação. A admiração – expressa enfaticamente na descrição inicial (especialmente pelos termos “muito admirados”, em “Estavam dois brasileiros muito admirados a olhar para o Coliseu de Roma”), nas exclamações dos brasileiros (“nossa”, “é mesmo”) e na pergunta “Já viu qui coisa maisss linda?” – garante o tom de deslumbramento (encanto) da enunciação.

Tais elementos funcionam como pistas para a manifestação do

ethos iletrado, que se instaura quando o segundo brasileiro diz “imagina só quando [o Coliseu] estiver acabado...”. O enunciado revela total desconhecimento cultural, uma vez que o Coliseu é um anfiteatro mundialmente conhecido, que, construído na Roma Antiga, está em ruínas por causa de terremotos e pilhagens. O humor é provocado pela leitura equivocada que o brasileiro faz do monumento histórico (algo que estava sendo construído), deixando evidenciar o ethos cômico de rústico (agroikos).

(3) Um brasileiro vivia na Europa e tinha a esposa na maternidade, o filho tinha nascido poucas horas antes. Então ele lá foi para ver o seu rebento. Chegou à recepção e perguntou:

– Olhe, eu venho cá ver o meu filho, nasceu há algumas horas. Sabe, sou brasileiro e novo na cidade, perdi-me. Ainda posso vê-lo?

– Suponho que possa fazer uma exceção, suba estas escadas à direita e vai lá ter facilmente.

– Muito obrigado!

Ele lá foi, subiu as escadas e viu logo um grande letreiro que dizia:

*** Bebês Superinteligentes e Bonitões ***

Viu uns bebês deitados nos seus berços. Chegou perto da primeira enfermeira que viu e perguntou muito excitado:

– O meu bebê, quero ver o meu bebê?

– Pode-me dar o seu nome senhor?

– Sou brasileiro, não devem haver muitos aqui.

– Deixe ver... não, não tenho cá nenhum brasileiro, tente o piso acima.

E subiu as escadas de novo, para encontrar outro letreiro que dizia:

*** Bebês Inteligentes Acima do Normal e Bonitos ***

Lá estavam mais bebês nos seus berços e foi perguntar a uma enfermeira se estava lá o seu bebê.

– Não, desculpe, mas não temos aqui o seu filho, tente o piso acima.

Subindo novamente as escadas e ia embatendo noutro letreiro que dizia:

*** Bebês Com Q.I. Normal e Apresentáveis***

Lá encontrou outra enfermeira a quem perguntou se lá estava o seu adorado filho, mas obteve a mesma resposta:

– Parece-me que não... Definitivamente não está cá, talvez no piso acima.

Já conhecendo de cor os degraus daquela escada lá foi subindo até encontrar outro letreiro que por sua vez dizia:

*** Bebês Mais Fracos Intelectualmente e Menos Bonitos ***

Um pouco desiludido, lá foi questionar à enfermeira e foi o mesmo:

– Vai ter que ir lá ver acima que nós aqui não o temos, é só subir...

– Eu sei o caminho, obrigado!

Subindo de novo as escadas encontra outro letreiro que por sua vez diz:

*** Bebês Burros e Feios ***

– Pode ser que seja aqui. Enfermeira, podia-me dizer se o meu filho está aqui?

Depois da procura...

– Terá que ir lá acima, porque ele aqui não está.

Mais escadas, e mais um letreiro onde está escrito:

*** Bebês Completamente Estúpidos e Feios de Morrer ***

Mais uma enfermeira questionada e a resposta já conhecida:

– Concerteza que está no piso acima, porque aqui não está, desculpe.

Já a pensar que estava no cimo do Hospital vai subindo as escadas, quando vê:

*** Futuros Parasitas e Inadaptados da Sociedade, Apresentação Alienígena ***

– Enfermeira!

Bla bla bla...

– Como vê aqui há muitíssimos poucos bebês e posso-lhe garantir que aqui não está. Só há mais um piso acima deste e é ali que ele está!

– Ahh, finalmente vou ver o meu filho. Diz o brasileiro

enquanto sobe as escadas, onde depara com o seguinte letreiro:

*** Brasileiros *** (GUERREIRO, 1992, p. 39-40)

No exemplo (3), constrói-se para o brasileiro o ethos de insignificante. O dado que mostra isso é a explicitação do lugar onde os bebês brasileiros ficavam, ao nascerem, na europa. Considerando-se que a cada andar do hospital que se subia, a “caracterização/qualificação” dos bebês abaixava e que os brasileiros ficavam no último andar, após o letreiro “***Futuros Parasitas e Inadaptados da Sociedade, Apresentação Alienígena***”, infere-se que ele seja o que apresenta a pior classificação, a saber:

1º. Andar: *** Bebês Superinteligentes e Bonitões ***

2º. Andar: *** Bebês Inteligentes Acima do Normal e Bonitos ***

3º. Andar: *** Bebês Com Q.I. Normal e Apresentáveis ***

4º. Andar: *** Bebês Mais Fracos Intelectualmente e Menos Bonitos ***

5º. Andar: *** Bebês Burros e Feios ***

6º. Andar: *** Bebês Completamente Estúpidos e Feios de Morrer ***

7º. Andar: *** Futuros Parasitas e Inadaptados da Sociedade, Apresentação Alienígena ***

8º. Andar: *** Brasileiros*** (GUERREIRO, 1992, p. 39-40)

No caso, funciona também como indício para a manifestação do ethos insignificante o tom de desilusão do pai brasileiro (depreendido pela expressão “um pouco desiludido”) que, ao chegar ao 4º. andar, depara-se com o primeiro letreiro que caracteriza os bebês de forma negativa (“*** Bebês Mais Fracos Intelectualmente e Menos Bonitos ***”) e não encontra seu filho. Convém salientar que, nesse caso, o ethos não é evocado pelo brasileiro a partir de sua própria enunciação, como vemos em (1) e (2), mas por elementos do conjunto do quadro comunicativo e do contexto (texto que se encontra em uma obra portuguesa que dedica um tópico a nacionalidade brasileira)

(4) A ONU resolveu fazer uma grande pesquisa mundial. O questionário pedia: “Por favor, diga honestamente, qual a sua opinião sobre a escassez de alimentos no resto do mundo”.

O resultado foi extraordinário:

- os europeus não entenderam o significado de “escassez”;
- os africanos desconheciam o que eram “alimentos”;
- os brasileiros não sabiam o significado de “por favor”;
- os cubanos pediram maiores explicações sobre a expressão “opinião”;
- e, em Portugal, a Assembleia da República nomeou uma comissão constituída por vários deputados, para debater o sentido de “honestamente” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014, p. 24)

No texto (4), o morador do Brasil é mostrado como grosseiro (sem educação) e pouco inteligente. Tais imagens emergem, em tom de certeza (tendo em vista tratar-se do resultado de uma pesquisa feita pela ONU), da resposta dada pelos brasileiros sobre a questão “Por favor, diga honestamente, qual a sua opinião sobre a escassez de alimentos no resto do mundo”. O termo “por favor” é o índice linguístico responsável não apenas pela manifestação do ethos cômico de rústico (ethé de grosseiro e ignorante, no sentido de pouco inteligente), mas também por gerar humor, visto que seu uso permite duas leituras.

Considerando-se que a forma “por favor” – uma locução adverbial formada pela preposição “por” e pelo “substantivo” “favor” – consiste em uma expressão de cortesia e delicadeza usada, principalmente, em pedidos e ordens, ao revelar que “os brasileiros não sabiam o significado de ‘por favor’”, o resultado da pesquisa sugere que: a) por desconhecer “por favor”, os brasileiros não usam a expressão e, portanto, não são gentis, corteses (ethos de grosseiro); b) os brasileiros não teriam conhecimento do sentido da expressão “por favor”, motivo que impediriam a compreensão do restante da questão feita a eles (ethos de ignorante).

(5) Nacionalidade de Jesus

(....) Três provas de que Jesus era brasileiro

- nunca tinha dinheiro
- passava o tempo todo a fazer milagres
- lixou-se às mãos ao governo (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014, p. 14)

O exemplo (5) faz parte de um texto humorístico maior, cujo objetivo é discutir a nacionalidade de Jesus. Na introdução, consta que vários líderes de diferentes países encontraram-se para reivindicar que Jesus nasceu nos seus respectivos países, indicando provas para isso. As três provas de que Jesus era brasileiro, mencionadas no excerto acima, constroem para o morador do Brasil os *ethé* de pobre, milagroso e vítima do governo. Tais imagens podem ser apreendidas na materialidade linguística, a partir dos enunciados: “nunca tinha dinheiro” (pobre), “passava o tempo todo a fazer milagres” (passava por situações incomuns) e “lixou-se às mãos ao governo” (deu-se mal nas mãos do governo).

Os dados apresentados neste tópico evidenciam, no geral, *ethé* negativos, que rebaixam o brasileiro de modo intelectual (ignorante), moral (interesseiro) e social (pobre). Além das imagens destacadas nos exemplos aqui comentados (ou seja, a de interesseiro, ignorante, malquisto, iletrado, insignificante, grosseiro, pobre, milagroso e vitimado), observamos também os *ethé* de descartável e feio. As análises permitem observar que há grande incidência da manifestação do *ethos* ignorante do brasileiro (somam-se ao todo 27 casos).

Ainda que o rebaixamento seja uma forma bastante comum de se produzir humor – nesse caso pela instauração de um *ethos* cômico, como mencionado nos pressupostos teóricos –, uma pergunta levantada foi se haveria alguma razão (talvez de ordem histórica) para o fato de os portugueses mostrarem os brasileiros como desprovidos de inteligência em piadas, assim como fazem com os alentejanos. Lemos (2003) afirma isso no prólogo de seu livro, como já citado: “E os meus amigos brasileiros que tenham paciência, mas já não aguento mais ouvir ridicularizar os portugueses do mesmo modo como nos rimos dos alentejanos” (p. 5-6).

Da questão levantada, chegamos a duas considerações:

a) não podemos afirmar que a forma como os brasileiros são representados nas piadas portuguesas (ou seja, os *ethé* instaurados) tem algum tipo de relação com a realidade, mesmo porque sabemos que as piadas são construídas segundo as regras do humor, análogas às da ficção. Podemos, no entanto, considerar que a forma de representar pode estar vinculada a uma posição assumida sobre alguém/algo. O discurso recorrente sobre a ignorância (entre outras imagens) do brasileiro, nesse sentido, poderia ser entendido como um modo de

olhar (uma posição assumida sobre) essa nacionalidade;

b) uma possível (grifamos no “possível”) explicação para o fato de os portugueses rebaixarem os brasileiros em piadas pode estar na história. O Brasil foi descoberto e colonizado pelos portugueses. Um dos sentimentos comuns aos colonizadores é o de se sentirem superiores. Uma das formas de mostrar a superioridade é rebaixando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propusemos apresentar parte dos resultados de um estudo que visava verificar como o brasileiro é representado em piadas que circulam em Portugal. As anedotas de/sobre brasileiros (um total de 33 exemplos), encontradas em diferentes obras portuguesas, permitiram observar que as imagens construídas para eles são negativas: interesseiro, ignorante, malquisto, iletrado, insignificante, grosseiro, pobre, feio, descartável e vitimado. Como se nota, há um rebaixamento de ordem intelectual, moral e social. Dentre os *ethé* cômicos observados em alguns estudos sobre o assunto (aqueles que podem, segundo entendemos, funcionar como mecanismo de produção de humor), destacaram-se o impostor, o ingênuo e o rústico.

O exame das piadas mostra também que, além de o *ethos* constituir a imagem que o orador/enunciador produz de si em seu discurso (em alguns dos textos, os *ethé* são evocados pelo brasileiro a partir de sua própria enunciação), ele pode refletir sobre o processo mais geral de adesão de sujeitos a certa posição discursiva (há textos em que os *ethé* são instaurados por elementos do conjunto do quadro comunicativo, no qual é preciso levar em conta de onde tais piadas vêm, onde circulam). Neste último caso, o discurso recorrente sobre a ignorância (entre outras imagens) do brasileiro pode ser lido como uma de ver (de se posicionar sobre) tal nacionalidade.

Ainda que as piadas não sejam assinadas, não significa que elas não possam ser assumidas por alguém, um grupo, certa nacionalidade, um imaginário coletivo. Não significa que não provenham de um lugar, do qual não se possa deduzir/inferir sua fonte. Foi partindo exatamente dessa posição que buscamos apresentar leituras do além-mar, ou seja, como os brasileiros são representados em piadas portuguesas.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-144.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1998.
- _____. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os pensadores, v. 2).
- ARAÚJO, C.; ALMEIDA, A. G. **Este país é uma piada**. Lisboa: Arteplural, 2014.
- BERGSON, H. **O riso**: ensaio sobre a significação. São Paulo: Martins Fontes, [1940] 2007.
- CARMELINO, A. C. Estereótipos do brasileiro em piadas. **Intersecções** (Jundiaí), 2014. ed. 13, n. 3, ano 7. p. 98-112. Disponível: <http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/interseccoes/pdf/interseccoes_ano_7_numero_3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- _____. Piada de brasileiro: para além da representação regional. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 44, p. 928-941, 2015. Disponível: <<http://revistadogel.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1026/607>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- CARMELINO, A. C.; POSSENTI, S. O que dizem do Brasil as piadas? **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, p. 415-430, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n3/1518-7632-ld-15-03-00415.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- FRYE, N. **Anatomia da crítica**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- GIL, C. M. C. **A linguagem da surpresa**: uma proposta para o estudo da piada. 220f. Tese (Doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- GUERREIRO, A. M. **Livro de anedotas**: da inocente à indecente. 4. ed. Lisboa: Colibri, 2008.
- _____. **Anedotas**: contribuição para um estudo. 8. ed. Lisboa: ERL – Editora de Revistas e Livros, 1992.
- LEMUS, R. **Anedotas com piadas**. Lisboa: Editora Universitária, 2003.
- MAINGUENEAU, D. Problemas de ethos. In: MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Org. Sérgio Possenti e Maria C. P. Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008. p. 55-73.
- _____. **Termos-chave da análise do discurso**. Trad. de M. V. Barbosa, M. E. A. T. Lima. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- _____. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- MUNIZ, K. S. **Piadas**: conceituação, constituição e práticas – um estudo do gênero. 2004. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

POSSENTI, S. **Os humores da língua:** análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Humor, língua e discurso.** São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, P. **Faces do humor:** uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. In: CARMELINO, A. C. **Humor:** eis a questão (Org.). São Paulo: Cortez, 2015. p. 49-90.

_____. O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. **Estudos Linguísticos e Literários**, Maceió, v. 5 e 6, p. 42-79, 1989.

Recebido em: 25/02/2017

Aceito em: 15/06/2017

LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DISCURSIVOS: ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NUM CURSINHO POPULAR VOLTADO PARA O ENEM

2

APPLIED LINGUISTICS AND DISCURSIVE STUDIES: TEACHING-LEARNING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A POPULAR COURSE AIMED AT ENEM

FERREIRA, Carlos Eduardo da Silva

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara.

Bolsista CAPES pelo Programa de Pós-Graduação da faculdade citada.

Doutorando também no Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (Pecim), na Unicamp.

Graduando em Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática pela Univesp.

RESUMO:

O objetivo deste artigo é apresentar questões relacionadas ao ensino de língua espanhola tendo como foco a preparação dos alunos para a avaliação do Enem. Tais questões nasceram do projeto desenvolvido durante o meu Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Estrangeira, juntamente com meu grupo, ocorrido no ano de 2012. Ao mesmo tempo, o espaço aqui oportunizado traz reflexões teóricas entre a Linguística Aplicada e os estudos discursivos. O referido projeto foi aplicado aos alunos de um cursinho pré-vestibular mantido pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, na condição de optativa. O minicurso, com carga horária de 30 horas, que foi ministrado por mim e colegas da turma, teve como objetivos 1) possibilitar aos vestibulandos a aproximação de reflexões sobre culturas diferentes e fazer com que eles relacionassem o sistema linguístico-discursivo da língua portuguesa ao sistema da língua espanhola, utilizando para tal, atividades de leitura e interpretação de diferentes tipos de textos escritos em língua espanhola; 2) desenvolver a competência linguístico-discursiva do público-alvo; e 3) preparar o

vestibulando para a avaliação do Enem 2012. Ao final do minicurso, o grupo considerou como aspectos positivos as reflexões ocorridas sobre as variedades linguísticas na língua espanhola e as discussões sobre as semelhanças entre a língua materna e a língua estrangeira e ainda as adequações de elementos linguísticos aos diferentes gêneros discursivos estudados.

Palavras-chave: Ensino; língua espanhola; vestibular; Enem.

ABSTRACT:

The purpose of this paper is to present questions related to Spanish language teaching focusing on the students' preparation for Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) evaluation. These issues were born of the project developed during my Supervised Internship of Foreign Language Teaching Practice (with my group too), held in the year of 2012. At the same time, the space offered here brings theoretical reflections between Applied Linguistics and discursive studies. This project was applied to the students of a pre-university course maintained by the Faculty Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, in the condition of optional class. The 30-hour mini-course, which was taught by me and colleagues in the class, aimed 1) to enable students to approach reflections about different cultures and make them relate the linguistic-discursive system of the Portuguese language to the System of the Spanish language, using for this purpose activities of reading and interpreting different types of texts written in Spanish; 2) to develop the linguistic-discursive competence of the target audience; and 3) to prepare the students for the evaluation of Enem 2012. At the end of the mini-course, the group considered as positive aspects the reflections on Spanish-language linguistic varieties and the discussions about the similarities between the mother tongue and the foreign language and still the adaptations of linguistic elements to the different discursive genres studied.

Keywords: Teaching-learning; Spanish; university entrance exams; Enem.

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta questões relacionadas ao ensino de língua espanhola tendo como foco o trabalho pedagógico para com estudantes que se preparam para a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, no ano de 2012. Tais questões são decorrentes do projeto “Trabalhando Língua Espanhola com foco na avaliação do Enem 2012”, desenvolvido durante o término de minha graduação, acontecimentos ocorridos no primeiro semestre do corrente ano. Este referido projeto foi aplicado na forma de um minicurso de 30 horas aos estudantes de um cursinho pré-vestibular atendido pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara na condição de optativo.

Tanto o projeto quanto o minicurso fizeram parte das atividades de meu *Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de línguas estrangeiras: italiano e espanhol*. Convém esclarecer que nessa disciplina, além das regências de aulas, os estagiários elaboram um diário reflexivo de todo o processo do estágio do qual possam utilizar os registros e reflexões para a confecção de um relatório final. Nesse sentido, as atividades de estágio não só proporcionam ao licenciando uma oportunidade de contato prático-imediatista com situações de ensino-aprendizagem em contexto formal de ensino, mas também permitem que sejam planejados e desenvolvidos um rol de atividades a partir de conhecimentos adquiridos e discutidos ao longo de sua formação acadêmica, além de ser uma oportunidade para poder pensar criticamente sobre sua prática de sala de aula e sobre a articulação dessas práticas com questões teóricas.

De fato, o projeto “Trabalhando Língua Espanhola com Foco na Avaliação do Enem 2012” nasceu da necessidade de se incluir o ensino de língua espanhola em um cursinho preparatório para o vestibular, especificamente para a avaliação do Enem 2012. Convém aqui explicar que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova criada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1998 para servir como ferramenta avaliativa na medição da qualidade geral do Ensino Médio no país. Nos últimos anos, o Enem começou a ser utilizado também como exame de acesso ao Ensino Superior em universidades públicas brasileiras por meio do SiSU (Sistema de Seleção Unificado). Ademais, o Enem também é feito por pessoas com interesse em ganhar pontos para o ProUni (Programa Universidade para Todos) e, a partir

de 2009, passou a servir como certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por outro lado, deve-se considerar também a valorização da língua espanhola no contexto educacional brasileiro, tendo em vista que, desde 2005, com a lei 11.161/2005, ela passou a integrar as grades curriculares, sendo sua oferta obrigatória nas escolas públicas e privadas do Ensino Médio e ainda pela inserção dessa língua no Enem como item avaliativo possível ao lado da língua inglesa como opções de avaliação em língua estrangeira, a partir de 2010.

Assim, dada a importância crescente da língua espanhola tanto no ensino regular quanto no Enem e ainda considerando a importância que esse exame vem adquirindo para a inserção no ensino superior, a discussão sobre como trabalhar a Língua Espanhola na preparação para esse exame nacional torna-se relevante e procedente. Segundo Kanashiro (2012, p. 28-29), diante deste novo cenário, algumas perguntas devem ser feitas: “qual a concepção de leitura de textos de espanhol como língua estrangeira subjacente nas provas”? Que tipo de conhecimentos se espera do vestibulando? Que tipo de textos e quais questões são selecionados para o exame? E para respondê-las é necessário que sejam fomentadas pesquisas sobre o tema para que se tenha maior clareza tanto sobre as funções do Enem quanto sobre os possíveis efeitos desse exame para as referências curriculares do ensino médio.

Certamente tais questões deverão embasar o planejamento de cursos e de materiais didáticos para preparar o vestibulando para a avaliação do Enem. Nessa perspectiva, foi desenhado o projeto “Trabalhando Língua Espanhola com Foco na Avaliação do Enem 2012” que propôs um minicurso com os seguintes objetivos: possibilitar aos vestibulandos a aproximação de culturas diferentes e fazer com que eles relacionassem o sistema da língua portuguesa ao sistema da língua espanhola, utilizando para tal, atividades de leitura e interpretação de diferentes tipos de textos escritos em língua espanhola; desenvolver a competência linguístico-discursiva do público-alvo; e preparar o vestibulando para a avaliação do Enem 2012.

Em 2009, a prova, que antes visava à avaliação de perfis dos estudantes do Ensino Médio, passou a reforçar, por meio de algumas mudanças, o objetivo de selecionar alunos concluintes da educação básica para acesso ao ensino superior de várias instituições, inclusive as

públicas, algumas estaduais e federais. A partir daquele ano a estrutura da prova sofreu alterações, houve aumento no número de questões e a aplicação do exame foi organizada em dois dias. Além da redação, foram incluídas 45 questões para cada área de conhecimento:

A partir desta data, a cada ano o Enem tem sido utilizado como artifício de entrada em IES de maneira direta. Já em anos anteriores – e ainda persistente em alguns vestibulares –, ele era utilizado como cofator de cálculo final em vestibulares de faculdades tanto privadas como públicas. Nas provas de 2012 para frente, há uma evidente explicitação da função do Enem como vestibular, exaurindo sua centralidade como instrumento avaliativo do Ensino Médio/Básico.

1. ABORDAGEM TEÓRICA EM PAUTA

O ponto de partida desta pesquisa se fundamenta numa orientação teórico-metodológica dentro da Linguística Aplicada voltada ao ensino de língua estrangeira, bem como reflexões desenvolvidas pelos estudos dialógicos do discurso.

Apresentamos aqui reflexões teóricas delineadas pelo entrelugar da Linguística Aplicada e dos Estudos discursivos, numa medida em que trazemos uma abordagem quantitativo-qualitativa dos desenvolvimentos de atividades realizadas no projeto em questão.

Tomo como fundamentação de olhares o entendimento de que nós, seres humanos, fazemos processos representativos/referenciais envolvendo a história da cultura humana, envolvendo os sujeitos sócio-históricos que nos antecederam, conferindo às nossas colocações uma rede de confrontos de ações, gestos e pontos de vista, instaurando a natureza da dialogicidade, a responsividade/responsabilidade consigo próprio e com o outro (alteridade), processo psicossociobiológico o qual chamaremos de *linguagem*. Sendo assim, os estudos linguísticos contribuem analiticamente para as discussões sobre valoração de mundo, sobre mecanismos de estabilizações e desestabilizações de discursos em circulações nas inúmeras esferas de atuação na humanidade.

Focalizar os nossos trabalhos a partir do processo interativo exige instaurar um deslocamento, de um lado, a linguagem vista como repertório, tradução de pensamentos prévio, ponto estável, acabado para a linguagem vista no confronto entre o ‘dado’ e ‘novo’, o repetível e o singular. É preciso fazer emergir espaços em nós que sustentem/

inspirem a disponibilidade estrutural para a mudança, admitindo-se, portanto, a historicidade da linguagem, a constituição contínua dos sujeitos e o espaço das interlocuções discursivas (FERREIRA, 2015).

Desta forma, refletir os processos de expressividade humana (os “jogos de linguagem”) faz profunda diferença no quesito do fazer científico, pois desdobra a interatividade entre instâncias autor-texto-leitor, articulando vozes, tramando redes discursivas, expondo um horizonte ressignificado pela história de um *eu* na relação ética com seus *outros*.

Para quem se coloca a assumir uma posição dialógica, que inclui não definir de antemão os pontos de chegada e que inclui não definir de antemão os limites do objeto posto em cena, o trabalho com a linguagem é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada. O entrelugar nos paradigmas e nos campos científicos, por exemplo, vem de embates sócio-históricos.

Quando pensamos conceitos bastante difundidos e aceitos pelos cenários de pares na academia como, por exemplo, o de competência linguístico-discursiva, colocamos no centro linhas de adesão e contra-adesão, de centralização e descentralização. Em seu seminal *On Communicative Competence* (1972), Dell Hymes apresentou argumentos para defender que o conceito de ‘competência’ de Chomsky (o falante ideal em uma comunidade de língua homogênea) é, de certo modo, incompleto. Para Hymes, mais do que adquirir as regras formais da língua, os falantes nativos também adquirem outras regras (sociolinguísticas) que podem igualmente ser analisadas e descritas.

Entendo que todas as classificações e tipologias precisam ser questionadas, pois as atividades do devir, dos acontecimentos nos jogam em vasos comunicantes que coabitam entre sistemas ou contornos limítrofes, ou em pontos. Alguns vão se questionar sobre o emprego – por parte de quem se fundamenta de certa maneira com o quadro reflexivo linguístico-funcional – com termos como *usuário* da língua, ou como compreensões de que o ensino de língua se volta instrumentalmente para a comunicação. De maneira razoável podemos entender pontos estabilizantes nestes trajetos conceituais, mas, na contrapalavra, como num silêncio constitutivo latente, fluem sentidos de fuga que agregam reflexões de movimento dialético – resposta – tal como o da compreensão de que as expressividades

linguísticas não são meros instrumentos que os sujeitos a tomam, mas sim sistemas dialógicos que fazem os sujeitos se constituírem enquanto consciência de si, ao mesmo tempo em que são tocadas e, a partir desta relação, alteradas, ressignificadas a cada momento enunciativo, a cada interação social intersubjetiva.

Bakhtin (BAJTÍN, 1975 apud BUBNOVA, 2011) nos coloca que:

toda palavra (enunciado) concreta encontra o objeto que é dirigido ao falado [...], discutindo, avaliando, envolto em uma neblina que lhe faz sombra ou, ao contrário, na luz das palavras alheias já ditas sobre ele. Encontra-se enredado e penetrado por ideias comuns, ponto de vista, avaliações alheias, acentos. A palavra orientada ao seu objeto entra neste meio dialogicamente agitado e tenso das palavras, valorações e acentos alheios, se entrelaça com suas complexas inter-relações, funde-se com umas, repele outras, entrecruza-se com terceiras (p. 89-90).

Nesta linha reflexiva, podemos compreender que todo texto (materialização expressiva de discursos: oral, visual, verbivoco, sinal etc) é atravessado, ocupado, habitado pelo discurso do outro, bem como é possível por meio de diálogos sócio-históricos que confluíram para o acontecimento dele. Assim, podemos vivenciar os constantes diálogos não entre objetos-textos-parados, mas sim entre sujeitos nas mais variadas situações de atividades sociocomunicativas.

2. CONTEXTUALIZANDO NOSSO AMBIENTE DE TRABALHO

Como coloco em meu trabalho anteriormente compilado, “a história dos cursinhos pré-vestibulares possui um vínculo necessário com a história dos processos escolares no Brasil” (FERREIRA, 2014, p. 94).

O curso pré-vestibular popular, amplamente denominado como “cursinho”, se configura numa estrutura de curso rápido, focado na proximidade de um sujeito prestar algum exame vestibular ou outro processo seletivo. A prestação de informatividade e preparação para os vestibulares/concursos é o eixo orientador destas instituições *paralelas* ao ensino da Escola Básica. Tais cursos são um fenômeno brasileiro da década de 1950, quando a demanda pelas vagas nas universidades brasileiras aumentou. Eram famosos pelo uso de técnicas de memorização, geralmente à base de músicas e rimas, características estas que tornaram estereótipos e se aplicam comumente entre alguns docentes.

Podemos constatar que no período dos últimos anos houve, na comunidade brasileira, uma intensificação da demanda pelo ensino superior (ES) entre os jovens de baixa renda, transformação social que não se isenta de contradições, já que as políticas de expansão perante a privatização do ES brasileiro não oportunizaram o ingresso dos concluintes do Ensino Médio que se vinculam ao ensino público. É na década de 1960 a 1970 que, segundo os dados de Sampaio (2010, p.57), chegamos a confrontar uma oposição relacionada às matrículas de estudantes no ES num registro em que o crescimento na casa dos 260% ocorria nas instituições do setor público enquanto o setor privado tocava o número de mais de 500%. Para termos mais debates sobre os Cursinhos no Brasil interligados a uma história dos rumos educacionais, destaco os interessantes debates colocados, além dos autores já citados, por Zago (2008).

Situando o ambiente em que o nosso projeto foi desenvolvido, O “Ensinando língua espanhola com foco no Enem 2012” se realizou em um Cursinho vinculado à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, a Unesp: o “Cursinho Geração”. Este é um projeto piloto que vem sendo desenvolvido desde 2009. Esse serviço de extensão universitária ganhou espaço físico de atuação na Chácara Sapucaia, pertencente à instituição da Unesp. Nos anos anteriores, o Cursinho atuava em algumas escolas da rede pública estadual – São Paulo –, como Lysanias de Oliveira Campos, Vitor Lacorte, Ergília Micelli e Sérgio Speranza¹. Com uma ampliação de sua atuação, a partir de 2012 o Cursinho ganha uma sede e estende seu projeto para todas as escolas de Araraquara e microrregião – público de Américo Brasiliense, por exemplo.

Trabalha-se ali Língua Portuguesa², Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física e a optativa do Espanhol. São as disciplinas mais exigidas nos vestibulares que os alunos encontraram. Quaisquer necessidades de estudos paralelos ou especificidades de vestibulares são incorporadas juntamente em aulas extras.

No ano de 2012, o Cursinho funciona de segunda a sexta na Chácara Sapucaia, das 14h às 17h30. As quintas-feiras eram destinadas

¹ Estas escolas se localizam, respectivamente, nos bairros Vila Xavier, São José, Selmi Dei e Parque São Paulo. A implantação se deu nestas escolas a fim de promover uma maior integração entre os espaços abertos por elas com os outros contextos sociais dos alunos. O projeto do Cursinho se insere na realização do “Projeto Novas Tecnologias e Linguagens para o Ensino Médio e Fundamental”, com vínculo à FCLAr - UNESP.

² Área subdividida em Literaturas – brasileira e portuguesa –, Gramática do português e Leitura, Produção e Interpretação de Textos.

a atividades de um ciclo literário – outro projeto – que ocorre ali e, especialmente para a optativa do Espanhol, a realização dessas aulas se dá, como já dito, nas quartas-feiras das 17h às 18h30.

Aos sábados, o Cursinho tinha sua realização nas dependências da FCLAr, tendo uma programática específica com os alunos desse dia – que em parte são os que fazem durante a semana, porém com outros alunos. Nosso projeto de Espanhol não contempla este dia, porém houve algumas aulas de Língua Espanhola durante esses finais de semana.

3 NOSSO PROJETO

Com o replanejamento em 2010 da avaliação do Enem, a língua espanhola, que até então não era uma parte integrante desta prova, passa a ser um item avaliativo possível, pois há uma opção da escolha entre a Língua Espanhola e entre a o Inglês.

Paralelamente a essa normatização, o ensino regular das escolas públicas no Brasil é também reorganizado na área de Língua Estrangeira, tendo o Espanhol como uma das exigências da “grade” curricular. É a partir dessa reforma que o ensino público se vê obrigado a ter aulas de espanhol.

Como parte de nossa Prática de Língua Estrangeira decidimos trabalhar com os alunos do Cursinho pré-vestibular “Geração”, projeto de extensão universitária do Núcleo de Ensino de Araraquara – NEAR – da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp. Para tal, desenvolveremos aulas de língua espanhola focando na leitura e interpretação de textos escritos dessa língua, contribuindo também na competência linguístico-discursiva dos alunos, aplicando conhecimentos da Teoria do Texto.

3.1 Motivação

Pontuamos a seguir os principais objetivos do nosso projeto:

- Aplicação de um Curso voltado para a interpretação textual – na escrita – em Língua Espanhola. Uma oportunidade de se preparar para a avaliação do Enem 2012, ademais de outras avaliações que possuam Língua Espanhola como elemento-teste;
- Aproximar-se de culturas diferentes da nossa;
- Fazer relações entre o sistema da Língua Portuguesa com o sistema da Língua Espanhola;

- Trabalhar com tipos textuais da língua escrita, com noções críticas do que é um texto;
- Abrir um espaço de discussão linguística a respeito escolhas de Línguas Estrangeiras para avaliações.

3.2 Metodologia

Fizemos um levantamento na sala regular do Cursinho, entre aqueles que estão dispostos a prestar o Enem 2012, a respeito da escolha da língua estrangeira a ser avaliada. Essa pesquisa serviu para demonstrarmos a relação do tempo dedicado ao estudo de língua estrangeira e escolha da língua para o exame, procurando evidenciar os motivos dos alunos para tal opção.

A respeito do desenvolvimento das aulas afunilamos nosso trabalho na interpretação dos tipos textuais via escrita, que estarão em questões desenvolvidas no Enem. Para isso, introduzimos os alunos, primeiramente, ao universo interacional da Língua Espanhola, demonstrando um pouco de sua multiplicidade. Estudamos a proximidade da Língua Portuguesa com o Espanhol, por meio da Linguística Histórica e trabalhamos, em seguida, a ideia de *texto* contida na Teoria do Texto. Encerramos, assim, nossas atividades com análises das questões do Enem dos anos anteriores, com uma avaliação do minicurso dado, e com um debate aberto para dúvidas, questionamentos e outros pontos passíveis de discussão.

Em todo o decorrer das atividades, propusemos questões reflexivas sobre a educação de língua estrangeira no Brasil com as relações de exigências avaliativas em exames vestibulares.

3.3 Nossa pesquisa inicial

Para termos um contato primeiro com os alunos do “Cursinho Geração” sobre as opções de Língua Estrangeira e também fazermos uma reflexão sobre como estas são eleitas pelos alunos, de acordo com o estudo linguístico dos discentes, formando, assim, um percentual que indique fatores possíveis para tais escolhas.

A seguir, apresentamos essa nossa pesquisa inicial:

Situação: Alunos do Cursinho Geração, todos advindos de escolas públicas da região e microrregião de Araraquara.

Perguntas:

- Qual será sua escolha em relação à língua estrangeira (Inglês ou Espanhol) para a realização do ENEM?
- Você já teve sistematizações em aulas dessas línguas? Ou estuda como autodidata?

Dados:

Tabela 1: Pesquisa sobre a opção de língua estrangeira no Enem 2012 pelos alunos do Cursinho *Geração*

Alunos entrevistados	20
Alunos que dizem que irão escolher Espanhol como LE da avaliação do ENEM	15
Alunos que dizem que irão escolher Inglês como LE da avaliação do ENEM	5
Alunos que tiveram Espanhol em suas escolas *	5**
Alunos que tiveram Inglês em suas escolas	20

Dados meus.

* Desses alunos, a quantidade máxima de tempo de Língua Espanhola na escola foi de 3 anos de aulas.

** Desses cinco, 1 aluno declarou prestar Inglês, já ter tido Espanhol na escola e estuda tanto Inglês como Espanhol como autodidata. Os outros 4 declaram prestar Espanhol, e destes 2 se consideram autodidatas em Espanhol, mas nenhum destes em Inglês.

3.4 Apontamentos sobre a pesquisa

Apesar de o número de alunos ser maior em relação a sistematizações de aulas de inglês oferecidas pelo Estado, a escolha por Espanhol na realização da prova é quantitativamente maior. Esse fato nos revela uma insegurança na escolha da língua inglesa, já que mundialmente podemos dar a ela o status linguístico de língua franca.

O motivo da semelhança estrutural da língua escrita é um dos fatores que motivam os alunos a escolherem a língua neolatina ao invés da anglo-saxã. Isso é verificável no dado a seguir, obtido na pergunta aos 15 que anunciam fazer a avaliação de Espanhol:

- Por que escolher espanhol e não Inglês, já que o inglês

está na grade escolar e possui status de força cultural-política na ordem mundial?

Resposta em comum acordo:

Essa realidade dos alunos foi o ponto de partida para a realização de nossas atividades.

semelhança com a língua portuguesa (escrita)

Com isso, introduzimos os alunos ao universo interacional da Língua Espanhola, demonstrando um pouco de sua multiplicidade. Estudamos a proximidade da Língua Portuguesa com o Espanhol, por meio da Linguística Histórica. Trabalhamos – já que a semelhança está no registro escrito – a ideia de texto contida na Teoria do Texto.

4 APLICAÇÃO DO PROJETO

Situados no ambiente de aplicação e desenvolvimento do nosso projeto – conjuntamente com a pesquisa inicial –, o grupo se reuniu para delinear abordagens e sequencializações das aulas a serem aplicadas com os alunos. Mostraremos a seguir como se esquematizaram nossas aulas de acordo com as reflexões já expostas.

São plano de aulas para 10 aulas, ocorrentes no 1º semestre:

Aula 1 - E o mundo fala em espanhol? Usos e variedades da Língua Espanhola

- Apresentação do curso e motivação;
- Discussões com os alunos sobre os dados da quantidade entre eles que utilizarão o espanhol para as provas de vestibular?
- Quais países no mundo falam o espanhol – seja como língua materna ou estrangeira?
- Exemplos das variedades faladas do espanhol e adoção de uma delas por parte dos alunos, para possíveis leituras realizadas em sala - sempre lembrando que o foco está na leitura, interpretação de textos, aquisição de vocabulário e cultura.

Nesta aula apresentamos o curso e seus objetivos além de levantarmos dados acerca da quantidade de alunos que se utilizariam do espanhol para as provas de vestibulares, ademais disso, mostramos aos discentes os países que possuem a língua espanhola como oficial.

Cada um dos quatro professores tinha preferências diferentes quanto à variedade do espanhol que falavam, dessa maneira pudemos expô-las aos alunos, dando-lhes a oportunidade de escolher a que mais apreciassem, ainda que o foco das aulas ministradas não fosse a oralidade.

Referência:

GARCÍA, María de los Ángeles; HERNÁNDEZ, Josephine Sánchez. *Español sin fronteras*. vol 1. São Paulo: Scipione, 2002.

Aula 2 - Uma história do latim: visões da História da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola

Na segunda aula fizemos um panorama histórico das línguas neo-latinas, citando suas possíveis origens, suas semelhanças e até mesmo expondo uma certa lógica em relação à estrutura de algumas palavras por meio da comparação entre as modificações sofridas pelos vocábulos das línguas espanhola, portuguesa no decorrer da ramificação da língua latina.

Referência:

GOULART, A.T. e SILVA, O.V. *Estudo dirigido de gramática histórica e teoria da literatura*. São Paulo: Ed do Brasil S.A., 1974

Aula 3 - Estruturas linguísticas do sistema do espanhol: relações entre as línguas portuguesa e espanhola

Esta aula consistiu em uma abordagem estrutural da língua espanhola. Explicamos as semelhanças entre as construções frasais no português e no espanhol, comparamos o uso de pronomes, a formação de plural e a flexão dos verbos. Para finalizar a aula expomos o conceito de heterogenéricos e colocamos exemplos de palavras comumente utilizadas que possuem esse aspecto.

BIBLIOGRAFIA

FANJUL, Adrián (org.). *Gramática y práctica de español para brasileños*. São Paulo: Moderna/Santillana, 2005.

Aula 4 - Cultura hispano-americana: foco nos textos escritos

Esta aula teve como escopo um conto de Júlio Cortázar, sua biografia e aspectos da cultura e da variedade linguística da Argentina,

além de contextualizarmos referenciais histórico-literários latino-americanos.

Referências:

<http://www.librosggratisweb.com/html/cortazar-julio/casa-tomada/index.htm>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9rica_espanhola

www.rae.es

www.wordreference.com

Aula 5 - Trabalhando com o léxico do espanhol: foco nos heterossemânticos

A aula teve como tema os heterossemânticos. Explicamos o conceito dessa relação lexical e utilizamos uma narrativa que possuía uma quantidade grande de falsos cognatos, a fim de que fosse incrementado o vocabulário dos alunos, além de fazê-los atentar ao contexto da história narrada e obter uma interpretação razoável do foi lido. Para finalizar a aula, apresentamos aos discentes alguns conectores frasais e suas funções dentro do texto.

Referências:

BUENO, F. S. *Minidicionário da língua portuguesa* São Paulo: FTD:LISA, 1996.

www.rae.es

www.wordreference.com

www.priberam.pt/DLPO/

http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/100/pyc10023_es.htm

<http://jeff-interlinguas.blogspot.com.br/2009/02/espanhol-heterosemanticos.html>

Aula 6 - Os textos: a identidade do sujeito (reflexões no ensino de língua estrangeira, com foco em espanhol)

Para iniciarmos esta aula, expusemos, primeiramente, o conceito linguístico de texto. Refletimos, a seguir, sobre como se relacionam a forma e o conteúdo desses textos com sua produção e a recepção desenvolvendo, assim, reflexões sobre contexto, com base nas leituras da Linguística Textual – especificadamente em Koch, com interfaces em Maingueneau. Para isso discutimos acerca de como os sujeitos, indivíduos sociais que vivenciam determinada passagem histórica, influenciam suas produções textuais bem como a recepção delas por meio de diversas visões de mundo. Para finalizar a aula, fizemos a leitura de uma dissertação, em espanhol, produzida por um dos professores, a fim de demonstrar o que refletido e discutido anteriormente.

Referências:

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Estratégias pragmáticas de processamento textual In: *Caderno de estudos linguísticos*. Campinas (30): Edunicamp, 1996, p.35 – 42.

Aula 7 – Comunicação textual: foco nos textos escritos em Língua Espanhola

Nesta aula refletimos sobre gêneros e tipos textuais e como a forma e o conteúdo auxiliam o leitor no reconhecimento das diversas variedades de textos, fazendo instigações às leituras de textos (concepção plural) pelos alunos.

Referência:

TERRA, Ernani; DE NICOLA, José. *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2006.

Aula 8 - Gêneros textuais

Com base na teoria da aula anterior, trouxemos textos distintos em língua espanhola (poema, verbete de dicionário, música e dissertação), com o objetivo de que os alunos percebessem a diferença (forma, funcionalidade e contextualização) entre eles.

Referência:

http://es.wikipedia.org/wiki/Antonio_Machado

www.rae.es

<http://letras.mus.br/joan-manuel-serrat/538442/>

<http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>

Aula 9 - Gêneros textuais

Novamente, com base nas teorias discutidas na aula sete, apresentamos aos alunos trechos de diversos gêneros textuais em língua espanhola, a saber: conto, texto, bíblico, descrição, trava-línguas e piada. A finalidade aqui, como já vem sendo desenvolvida nas aulas passadas, é investir nas discussões que ligam a forma textual, o conteúdo dos significados linguísticos e a contextualização discursivo-funcional, para refletirmos como o gênero influencia nas interpretações textuais.

Referência:

<http://www.encuentos.com/cuentos-cortos/la-piedra-en-el-camino-cuentos-para-pensar-cuentos-breves-reflexiones/>
<http://lbla.bibliaparalela.com/john/14.htm>
http://www.mysteryperu.com/esp/cu_inca_trail.html
http://www.so espanhol.com.br/conteudo/Entretenimento_trabalenguas.php
http://www.so espanhol.com.br/conteudo/Entretenimento_piadas1.php

Aula 10 - Analisando as questões de Língua Espanhola do ENEM 2010 e 2011

Nesta última aula programada propusemos uma avaliação que consistia em responder as questões de língua espanhola presentes nos cadernos dos anos 2010 e 2011 do ENEM. Fizemos também uma pequena revisão acerca das teorias e conceitos vistos ao longo do curso.

Referência:

Exame Nacional do Ensino Médio, anos 2010 e 2011.

Reflexões:

O que procuramos evidenciar em nossa proposta se explicita basicamente por duas vertentes interfluentes:

- *Reflexão linguística*: discussões sobre língua, literatura e cultura espanhola; foco no input linguístico;

- *Reflexão linguístico-discursiva*: com a Teoria do Texto colocamos em discussões o posicionamento interpretativo de um texto – em uso *latu* –, relativizando os posicionares dos sujeitos diante os a expressão textual: propostas da inserção dos alunos no processo de inteligibilidade de um texto.

5 ANÁLISE DO MINICURSO

Avaliamos numa escala de 0 a 5, em que 0 é o menor valor a se pontuar a respeito de uma das seguintes notações, e 5 é o valor máximo, alguns fatores do processo ensino-aprendizagem, para que pudéssemos refletir sobre as nossas atuações na sala de aula, com a movimentação ideológica que a aula nos proporciona.

Tabela 2: Levantamento avaliativo das aulas ministradas: dados dos professores e dos alunos

Dado a se avaliar	Avaliação (média) pelos professores	Avaliação (média) pelos cursandos
Interesse e aproveitamento pelo minicurso (pelos professores em ministrar as aulas / entre os alunos em diálogos nas aulas)	4	5
Nível de conhecimento prévio (dos alunos)	3	4
Interação entre aluno-professor(es)	5	5
Interação entre aluno-aluno	4	4
Interação entre aluno-coordenação	5	5
Expectativas alcançadas	5	4

Dados meus

6 ANÁLISE DA APLICAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DOS OBJETIVOS PROPOSTOS E DOS OBJETIVOS ATINGIDOS.

O projeto do minicurso tinha como objetivo aproximar e promover uma integração dos vestibulandos a culturas diferentes, fazer com que eles relacionem o sistema da língua portuguesa com o sistema da língua espanhola utilizando, para isto, atividades com diferentes tipos textuais da língua escrita, além de ampliar a “visão de mundo” dos alunos, ao refletirem sobre questões linguísticas, e de preparar o estudante para a avaliação do Enem 2012 e, conseqüentemente, outras avaliações que possuam o espanhol como elemento-teste.

Tendo em vista os objetivos propostos acima, configuramos ter atingido todos os objetivos plenamente. É importante salientar que ao prepararmos os estudantes para a prova do Enem 2012 houve, em todas as aulas do minicurso, reflexões sobre variações linguísticas na própria língua espanhola, assim como na há na língua materna. Isto é dito no sentido de corroborarmos que discussões sobre semelhanças entre a

língua materna e a língua estrangeira permearam nossas discussões a fim de interagirmos sobre a questão do fenômeno da linguagem, além da noção da situação linguístico-discursiva em que correlações entre as adequações de elementos linguísticos aos gêneros do discurso utilizado.

6.1 Análise da metodologia, procedimentos e estratégias de ensino empregadas durante o minicurso

No minicurso não houve a escolha de um material didático específico e fixo. Os materiais utilizados, em sua maioria, foram escolhidos de acordo com os temas das aulas, com o conhecimento acumulado dos estagiários e baseados no domínio da língua espanhola dos alunos inscritos no curso. Os materiais adotados já foram citados no item 5 da Metodologia.

De acordo com o projeto aqui descrito, tínhamos a intenção de desenvolver e despertar nos alunos o interesse pela língua espanhola, além de fazê-los compreender textos de diversos gêneros discursivos. Para tanto, foram utilizados materiais paradidáticos como o jornal o argentino *El país*, atividades com poesia, contos e crônicas que visavam traçar semelhanças e diferenças - tanto fonéticas quanto semânticas - entre o português e o espanhol.

A quarta aula dada pelo grupo tinha como tema “Estruturas linguísticas do sistema do espanhol: relações entre as línguas portuguesa e espanhola”. Nesta aula, foi passada aos alunos a poesia *A un general*, de Julio Cortázar, para que os aprendizes tivessem contato com língua espanhola e percebessem que na estrutura da língua espanhola há muitas semelhanças, principalmente, semânticas com a língua portuguesa. Pudemos perceber, depois desta aula, que os alunos se sentiram mais seguros ao interpretar textos, pois adquiriram mais confiança ao afirmar o significado das palavras.

Tendo em vista que a prática oral também está intrinsecamente ligada às habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino de língua estrangeira, nesta mesma aula, percebemos que os alunos ficavam constrangidos quando pedíamos a eles que lessem, individualmente, em voz alta um determinado trecho da poesia. Para sanar esta atitude, achamos pertinente que os alunos lessem simultaneamente, junto com os estagiários, a poesia. Este modo de desenvolvimento do ato da leitura fez com que os alunos se sentissem mais a vontade e, que nas

aulas seguintes, essa prática foi desenvolvida sem constrangimento e individualmente.

A forma de avaliação que achamos mais conveniente ao minicurso foi um simulado da prova do Enem. Seguindo o pedido dos alunos e tendo em vista o objetivo do projeto, a avaliação foi feita com base nas provas anteriores do Enem para que ficasse mais próxima ao que o aprendiz vai enfrentar no dia da avaliação desenvolvida pelo MEC.

Esta avaliação conseguiu, em partes, alcançar o objetivo que nós, estagiários, gostaríamos. Com o resultado das avaliações em mãos, achamos que os alunos já estariam capacitados para fazer uma prova que contivesse um vocabulário mais amplo e com textos mais complexos.

6.2 Dificuldades encontradas durante a realização do estágio (desde a confecção do projeto até a regência).

Quando começamos a fazer o projeto, não encontramos muitas dificuldades. Dividimos as aulas por assuntos de forma que ao decorrer do minicurso eles iam sendo encadeados e relacionados. Nenhuma das aulas ministradas foi pensada de forma individual, isolada, assim como os conteúdos. Porém, ao começarmos à regência, vimos que não conseguiríamos abordar todos os assuntos que imaginávamos por conta do tempo disponível e por adentrarmos às necessidades dos alunos, acabamos dando ênfase para certos assuntos e dando menos prioridades para outros. No entanto, pretendemos continuar a desenvolver este projeto no próximo semestre, isto já à parte dos compromissos gerenciados pelo estágio.

6.3 Avaliação do minicurso de um modo geral para o público-alvo e para os estagiários envolvidos.

Avaliamos que os alunos que participaram do minicurso estavam interessados tanto nos temas definidos para as aulas, quanto no objetivo principal do minicurso: adquirir conhecimento de língua espanhola para que eles possam futuramente utilizá-lo na realização de provas que avaliem tal língua.

Todos os alunos que frequentaram as aulas cursavam, no período diurno, o ensino médio regular em escolas públicas da região de Araraquara. Portanto, logo que saiam de suas aulas regulares de

ensino médio, eles se dirigiam a Chácara Sapucaia (lugar que ocorreu o minicurso), para assistir às aulas do cursinho “Geração”. A maioria dos estudantes ainda, depois da aula de espanhol, no período noturno, se dirigia à Escola Técnica - próxima à chácara – para frequentar cursos profissionalizantes. Desse modo, vimos nos alunos um grau muito alto de dedicação e comprometimento com o estar na aula para aprender.

Este panorama da realidade dos alunos contribuiu muito para a realização do curso ministrado por nós, estagiários. Houve, na relação entre estagiário e alunos, muita cooperação e troca de experiência, tanto no âmbito do conhecimento adquirido por nós durante os três anos de aula na faculdade de Letras, quanto no âmbito pessoal, por já termos passado pela mesma situação no período pré-vestibular.

A experiência como estagiários terá grande importância para a nossa formação profissional, tendo em vista a realização da prática de regência. O processo de elaborar um projeto, fazermos planos de aulas, entrarmos em contato com os alunos, verificarmos qual a realidade destes alunos e colocar em prática conceitos trabalhados durante a faculdade, por meio das aulas ministradas, foi uma maneira de afirmarmos o que imaginávamos sobre a profissão de professor de língua estrangeira.

No grupo, houve aqueles que afirmaram seu gosto pela prática docente e outros que viram nesta prática uma forma de afirmação de outras vertentes que a faculdade de letras com habilitação em espanhol proporciona. De todos os modos, percebemos uma grande contribuição do estágio supervisionado nas nossas carreiras profissionais.

IN-CONCLUSÕES

Diz o pensamento do Círculo de Bakhtin que o mundo que cerca os sujeitos – que *nos* cerca – está repleto de vozes de outras pessoas. Podemos entender que vozes são palavras no sentido de ditos “enunciados”, de dizeres ecoados pelas tramas da interação cultural, de formações valorativas marcadas em lugares sociais. As vozes articulam imagens de sujeitos formadas ao longo da história da vida com a ideia de autoria, de enunciador: imagens de *si mesmo* de um sujeito, imagens de si na perspectiva que um sujeito interpreta que seu(s) outro(s) tem (têm) de si, e de imagens que um sujeito tem de seu(s) outro(s). Neste jogo reflexivo e refratário, o que se instaura nos discursos das vivências

são estabilizações de um efeito *looping* espiralado de produção de sentidos e de movimentação de identidades/ pertencimento.

O campo de debates da Didática de/no ensino-aprendizagem de língua estrangeira é um espaço potente para o desabrochar de sensibilidades linguísticas. E, por meio de tomadas e retomadas com os objetos materiais de interação linguageira, as sutilezas do amadurecimento sociocognitivo vão se desenhando nos jogos despolarizantes da interdisciplinaridade.

Um fio discursivo nos embarça em nós.

Nós nos convidam a enovelarmos tramas em nós mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJTÍN. M.M. **Problemas literarios** y estéticos [en ruso]. Moscú: Judozhestvenaia Literatura, 1975.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): 268-280, Ago./Dez. 2011. Versão para o português: Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli.

FERREIRA, Carlos Eduardo da Silva. *O vestibular é assim!:* análise discursiva em propagandas de cursinhos pré-vestibulares na cidade de Araraquara (2013). **Cadernos CIMEAC** – v. 4, n. 1, 2014. Ribeirão Preto-SP, Brasil.

_____. **O discurso sobre a aula de matemática:** articulando vozes na revista *Nova Escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp, Araraquara-SP. 2015.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.

Recebido em: 20/03/2017

Aceito em: 15/06/2017

“BELA, RECATADA E DO LAR” A IMAGEM DA MULHER BRASILEIRA EM SUAS PERMANÊNCIAS E RUPTURAS

3

“BELA, RECATADA E DO LAR” THE IMAGE OF THE BRAZILIAN WOMAN IN ITS STAYINGS AND RUPTURES

SOUZA, Tatiana Barbosa

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVAS.

Mestre em Linguística pela Universidade de Franca - UNIFRAN.

Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, campus de Passos/MG. E-mail: tatianabsbg@gmail.com

ANDRADE, Guilherme Beraldo

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVAS. Mestre em Linguística pela Universidade de Franca - UNIFRAN.

Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, campus de Passos/MG. E-mail: guilhermeberaldo@hotmail.com

RESUMO:

Este artigo tem como *corpus* discursivo a matéria veiculada pela revista brasileira *Veja*, em abril de 2016, intitulada “Bela, recatada e do lar”. Através deste estudo, buscamos compreender quais são os sentidos sócio-historicamente constituídos em nossa sociedade acerca do que é “ser mulher” e destacamos qual é a memória de sentidos que está atrelada aos sentidos evocados e postos por essa publicação feita pela revista em tal ocasião. Amparados pelos pressupostos teórico-analíticos da Análise de Discurso, campo do saber em que se compreende que a linguagem não é transparente, tomaremos como base os estudos de Pêcheux ([1975] 2009) e Orlandi (2001 e 2005). Para alcançarmos nosso objetivo, tomamos como ponto de partida o discurso publicitário. Este é um espaço de dizer livre que, embora pautado por regulamentações, nem sempre obedece às regras determinadas pelos órgãos competentes, o que acaba por ferir, não raras vezes, a integridade de um grupo social minoritário - para a finalidade deste artigo, o gênero feminino.

Palavras-chave: Imagem da Mulher, Discurso Publicitário, Análise de Discurso.

ABSTRACT:

This article has as a discursive *corpus* the issue published by *Veja* Brazilian magazine, in April 2016, named “Bela, Recatada e do Lar” (which in English would be Beautiful, maidenlike, and “a housewife”). By this study, we intend to comprehend what the social-historically constituted meanings in our society related to what “being a woman” are and we highlight what the memory of meanings that is related to the meanings that are evoked and placed by the publishing made by the magazine in that occasion. Supported by the theoretic-analytical concepts of the Discourse Analysis, the knowledge field which understands that the language is not clear, we will take as basis the studies of Pêcheux ([1975] 2009) and Orlandi (2001 and 2005). In order to reach our objective the publicity speech is held as our beginning. This is a free place of saying that, although being ruled, does not always follow to what is determined by the competent institutions. This hurts, many times, the integrity of a social group, specially the minorities, as for the purpose of this article, the minority of gender, represented by the women.

Keywords: Women Image, Publicity Speech, Discourse Analysis.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

Mary Wollstonecraft, em um trecho no qual critica o filósofo Rousseau, diz: “(...) passa a provar que a mulher deve ser fraca e passiva, porque tem menos força física do que o homem; e, assim, infere que ela foi feita para agradar e ser subjugada por ele e que é seu dever fazer agradável a seu mestre – sendo este o grande fim de sua existência”.

Mary del Priore

“A menina era um corpo cansado, sempre encurvado na almofada, não distraía o espírito, nem brincava porque era menina e devia estar sempre quieta.”

Amélia Beviláquia

É longínqua a busca travada pela mulher brasileira na busca pelo seu espaço de igualdade de deveres e direitos em nossa sociedade. Foi no século XIX, em 1827, com a abertura de escolas femininas, que o direito de aprender a ler e escrever, até então exclusivamente centrado em cidadãos do gênero masculino, foi autorizado. Até tal data, o que

se esperava de uma moça é que ela fosse apta a realizar com maestria suas tarefas domésticas (função aprendida nos raros conventos ou escassas escolas particulares que eram discretamente localizadas nas casas de algumas professoras). O que era ensinado a este número pequeno de mulheres que teve a oportunidade do aprendizado da leitura e da escrita? A elas, diferentemente daquelas outras mulheres que aprendiam o que era ser mulher naquela época, foi dado o direito de ter acesso à leitura, à literatura, ao conhecimento.

Este foi apenas um impulso para uma série de transformações que fez com que a mulher brasileira conquistasse um maior espaço social e, inclusive, jurídico. Mas, o ponto primordial deste estudo é questionar como o imaginário que dita o que é ser uma mulher brasileira é construído. Assim, observaremos: como ela é significada em nossa sociedade atualmente?

Incomodados por esta necessidade social de atribuir à mulher brasileira um lugar de submissão, passamos a buscar nas palavras da matéria publicada pela revista *Veja*¹ em 18 de abril de 2016, o entendimento sobre qual é a memória de sentidos atrelada ao imaginário de “ser mulher”; quais são os sentidos sócio-historicamente constituídos (da e para) a população brasileira, especialmente a parcela feminina, conforme os dizeres do texto que foi veiculado na reportagem mencionada.

Para alcançarmos o objetivo deste estudo, tomamos como ponto de partida o discurso publicitário. Este é um espaço de dizer livre, que embora pautado por regulamentações, nem sempre obedece às regras determinadas pelos órgãos competentes, ferindo, muitas vezes, a integridade de um grupo social, especialmente as minorias, para a finalidade deste artigo, a de gênero, representada pelas mulheres.

O título dado à matéria causou alvoroço e ganhou destaque em importantes fontes da mídia nacional e internacional, tão logo a revista entrou em circulação. As manifestações criticavam a opinião expressa pela revista e explicitavam a contrariedade dos manifestantes em relação aos dizeres de *Veja*.

“Bela, recatada e do lar” é um conjunto de atributos que a revista confere à Marcela Temer, esposa do atual presidente interino do Brasil,

¹ De acordo com o site www.revistas.com.br, em 22 de junho de 2016, a *Veja* é uma das revistas semanais da Editora Abril, e, no Brasil, com tiragem superior a um milhão de exemplares, a de maior circulação no país, com variedade de reportagens que tratam de temas recorrentes na atualidade do Brasil e do mundo.

Michel Temer, e vem seguido pela foto de uma mulher jovem², com sorriso sereno e expressão tranquila, sugerindo que, qualquer mulher que não possua tais adjetivos, considerados positivos pela redação da revista, estivesse longe de um modelo aceito e/ou esperado acerca do padrão do que é “ser mulher”, como se aquela única mulher retratada pela imagem publicada pudesse revelar a realidade de todas as outras mulheres brasileiras.

Percebemos, porém, que a imagem proposta pela revista é a de uma mulher idealizada aos olhos de uma sociedade ainda com resquícios de uma raiz machista e patriarcal, que entende por mulher perfeita aquela que está à disposição dos afazeres da casa e às vontades do marido, que nos faz lembrar as famosas Amélias³. A realidade socioeconômica, contudo, é distante de outrora: vivemos uma época em que as mulheres podem optar por trabalhar, estudar, casar ou, ainda, ser Amélia.

Vejam, ao longo deste estudo, especialmente pela utilização do conceito de equívoco, tal qual proposto por Michel Pêcheux, como essas rupturas e permanências se (re)significam através dos dizeres.

2. DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO

Na busca pela compreensão de como se configuram, política e socialmente as minorias do século XXI, temos observado ecos da história do conceito de “ser mulher” que são mantidos, reescritos e (re)significados nos diferentes discursos que circulam na sociedade contemporânea, além de perceber como a diferença e o preconceito materializam, na linguagem, os equívocos, não-ditos e/ou ditos.

Para a análise proposta neste estudo, fundamentaremos nossas reflexões teóricas no domínio da análise de discurso, campo do saber em que se compreende que a linguagem não é transparente. Nesse aspecto, é importante lembrar que partimos de uma abordagem discursiva da linguagem.

Considerando-se que a língua é a base material do discurso, convém destacar que:

² A matéria completa, conforme publicada pela revista, pode ser lida/consultada no final deste artigo.

³ O nome “Amélia” é usado popularmente como referência a uma mulher submissa devido ao samba, da década de 40, composto por Ataulfo Alves e Mário Lago. “Às vezes passava fome ao meu lado/ E achava bonito não ter o que comer/ E quando me via contrariado dizia/ Meu filho o que se há de fazer/ Amélia não tinha a menor vaidade/Amélia que era a mulher de verdade”. (Parte da letra da música Ai que saudades da Amélia).

Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social (ORLANDI, 2005, p.47).

Orlandi (2005) afirma que compreender um texto é entender como um objeto simbólico produz sentidos, trazendo significações tanto “para sujeitos”, como “por sujeitos”. Em termos teóricos, significa que se articula, sempre, a estrutura e o acontecimento: nem o exatamente fixado, nem a liberdade em ato. Todos estão sujeitos, ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado; os homens e os sentidos fazem seus percursos. “No discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história a sua materialidade” (ORLANDI, 2012, p. 53).

O equívoco é constitutivo da língua e nos remete ao modo de funcionamento da ideologia. As possíveis interpretações ocorrem já que, pelo equívoco da língua, “todo enunciado está intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para tornar-se outro”. (PECHEUX, [1975] 2009, p.53).

Um sentido pode tornar-se outro porque uma mesma palavra ou texto terá significações diferentes em condições de produção diferentes. É sempre preciso observar quem diz e para quem diz e o que se diz, para, através do que se diz, chegarmos àquilo que, embora não tenha sido dito, seja, também, carregado de significações. Ou seja, relembrando Pêcheux ([1990]2014, p. 76) “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produções dadas”.

Podemos afirmar que essas diferentes redes de sentido, as significações, são possíveis, uma vez que então inscritas na memória discursiva (interdiscurso). Orlandi (2001) esclarece que o interdiscurso produz efeito porque o sujeito é afetado pelo mundo em que está inserido e de acordo com suas experiências.

Nas palavras de Pêcheux:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas definido mais acima (...) propomos chamar interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei da desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, [1988], 2014, p.148-149).

O interdiscurso pode ser definido como um conjunto de implícitos, tudo aquilo que já foi dito e esquecido, mas que é determinante daquilo que está na superfície do discurso, o intradiscurso. Portanto, conforme já postulado por Pêcheux “o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio”, (*ibidem*).

Ainda conforme definido pelo linguista ([1975] 2009, p. 167), o interdiscurso atravessa e relaciona os elementos discursivos que são formadores desta memória já pré-determinada (pré-construída), possibilitando ao sujeito a condição de assujeitado, característica que o constitui como um “sujeito falante”.

Brandão elucida que:

o interdiscurso passa a ser o espaço de regularidade pertinente, do qual os diversos discursos não seriam senão componentes. Esses discursos teriam a sua identidade estruturada a partir da relação interdiscursiva e não “independentemente” uns dos outros para depois serem colocados em relação (BRANDÃO, 2004, p.89).

Ainda neste sentido, temos que: “a memória discursiva é a reatualização de acontecimentos e práticas passadas em um momento presente, sob diferentes modos de textualização (...) na história de uma formação ou grupo social. (...)”(MARIANI, 1998, p. 38).

Orlandi (2001) destaca que o limite entre o mesmo e o diferente é tênue, ao se pensar a linguagem de maneira discursiva:

Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissemicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. **Ela joga com o equívoco.** (ORLANDI, 2001, p. 36) (grifo nosso).

Para compreender este movimento contraditório entre a paráfrase e a polissemia, devemos observar as condições de produção (relação entre os locutores e a exterioridade), além da ideologia e seus efeitos sem os quais não há como apreender a relação entre o mesmo e o que é diferente.

3. DA ANÁLISE

Ao examinarmos a história do Brasil, veremos que, com o decorrer do tempo, a forma de organização das pessoas em sociedade modificou-se de acordo com os interesses do poder dominante. Se analisarmos os representantes de nosso país, veremos que foram, ao longo de muitos anos, todos do gênero masculino. Vivemos um marco em relação à presidência do Brasil: é a primeira vez na democracia brasileira que temos uma mulher eleita como a representante do país. Tal fato fez com que surgissem e ressurgissem discursos, que podemos considerar machistas, em relação ao que é ou, ao que deve “ser mulher”, no Brasil.

Ora, se “Bela, recatada e do lar” se fez significar é porque, de alguma forma (ou diversas formas), é um discurso já-dito que foi sendo redito ao longo de nossa existência e fez com que a publicação de Veja causasse tanto movimento nas redes sociais. É um discurso que fez com que as internautas, de um modo geral, se mostrassem incomodadas na medida em que é um dizer que faz lembrar o lugar

historicamente atribuído àquela mulher idealizada de outrora da qual se esperava que estivesse pronta e educada para o marido, filhos, casa e, preferencialmente, fosse bela.

A *rashtag* (#) “Bela, recatada e do lar” foi imediatamente para as redes sociais e as materialidades e formulações abaixo surgem como uma reação ou resistência a esse discurso que já se fez memória e que atribui um lugar pré-determinado à mulher. Percebemos, nas imagens e nos dizeres, uma tentativa, ou uma urgência, em deslocar os sentidos de “ser mulher” ecoados pelo enunciado da revista.

Entretanto, pode-se depreender nestas imagens e dizeres que, ao tentar deslocar os sentidos postos em circulação pela reportagem da revista *Veja* de “ser mulher” como “bela, recatada e do lar”, há a retomada de um já- dito e, em várias imagens, o que encontramos, é a figura da mulher objeto, como apelo sexual.

Imagem 1. Fonte Google/Facebook

A montagem acima foi feita com publicações retiradas das redes sociais com dizeres e imagens que respondem, criticam e/ou discordam do imaginário colocado pela revista de maior circulação nacional⁴.

4

De acordo com www.revistas.com.br em 22 de junho de 2016, conforme supracitado.

Não são recentes as publicações em que encontramos o enquadramento de estereótipos e de padrões para o comportamento das mulheres. Estas publicações ecoam resquícios e evidências de modelos impostos às mulheres do século XIX pelo Estado e pela Igreja. Era um tempo em que a maior parte da população do gênero feminino não aprendia a ler e o casamento, para muitas, doloroso, lhes era escolhido pelos pais.

Visando o desenvolvimento populacional e a reafirmação da família cristã, esse modelo contribuiu em sua historicidade por construir o imaginário do que é “ser mulher” que se reflete, ainda na atualidade, em textos como o proposto como corpus para a análise deste estudo: são corretas, “do lar”, mulheres que casam e repetem o padrão de comportamento do século XIX, mesmo em um momento em que as famílias estão se dissolvendo e as estatísticas mostram o significativo aumento no número de divórcios a cada ano⁵. Isso, ainda, sem levar e conta as novas configurações de família; é interessante observar como o mesmo e o diferente habitam um mesmo espaço discursivo.

De acordo com Mary del Priore⁶ (2013), as mulheres deixaram de ser padronizadas pelos maridos, padres ou médicos, para serem modeladas pelo discurso jornalístico e publicitário que as rodeiam. A autora diz:

No início do século XXI, somos todas obrigadas a nos colocar a serviço do próprio corpo, essa sendo, sem dúvida, outra forma de subordinação – que, diga-se de passagem, é pior da que se sofria antes, pois, diferentemente do passado, na qual quem mandava era o marido, hoje o algoz não tem rosto. O algoz é a mídia. São os cartazes da rua. O bombardeio de imagens na televisão. (PRIORE, 2013, p.178).

Entendemos que é o funcionamento da memória discursiva que faz com que tantos internautas repudiem o que foi colocado

5 De acordo com uma pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizada em novembro de 2015, o número de divórcios no Brasil aumentou em 161,4% entre 2004 e 2014. O Brasil registrou 341,1 mil divórcios em 2014, ante 130,5 mil registros em 2004.

6 Mary Del Priore é especialista em História do Brasil. A historiadora trabalhou como professora em diversas Universidades do país, como Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Mary possui 37 livros de História publicados e colabora constantemente para jornais, revistas e periódicos científicos nacionais e internacionais. Del Priore também tem doutorado em História Social na USP e pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, de Paris. Hoje, atua como professora da pós-graduação de História da Universidade Salgado de Oliveira.

pela redação da revista. A princípio, não nos parece uma crítica àquela parcela da população que adote o estilo “Marcela Temer” de ser e sim uma maneira de mostrar que não há um único padrão de comportamento.

Marcela Temer é uma mulher de sorte. Michel Temer, seu marido há treze anos, continua a lhe dar provas de que a paixão não arrefeceu com o tempo nem com a convulsão política que vive o país - e em cujo epicentro ele mesmo se encontra. Há cerca de oito meses, por exemplo, **o vice-presidente, de 75 anos, levou Marcela, de 32, para jantar** na sala especial **do sofisticado, caro e badalado restaurante** Antiquarius, em São Paulo. Blindada nas paredes, no teto e no chão para ser à prova de som e garantir os segredos dos muitos políticos que costumam reunir-se no local, a sala tem capacidade para acomodar trinta pessoas, mas foi esvaziada para receber apenas “Mar” e “Mi”, como são chamados em família. Lá, protegido por quatro seguranças (um na cozinha, um no toailete, um na entrada da sala e outro no salão principal do restaurante), o casal desfrutou **algumas horas de jantar romântico** sob um **céu estrelado**, graças ao teto retrátil do ambiente. Marcela **se casou** com Temer **quando tinha 20 anos. O vice, então com 62,** estava no quinto mandato como deputado federal e **foi seu primeiro namorado.**

Recorte 1. Fonte: Revista Veja 18 de abril de 2016

Encontra-se na forma de pré-construído da reportagem, não imune ao equívoco constitutivo da língua, que ser uma mulher de sorte significa casar-se com um marido (o que já pressupõe um casamento heterossexual), que seja financeiramente capaz de pagar por prazeres como jantares, sofisticação e luxo. Todas as outras mulheres, aquelas que não se casaram, ou que escolheram um casamento homossexual ou ainda por um casamento heterossexual em que equiparam despesas com seus parceiros seriam, assim, sem sorte.

Não podemos fazer a afirmação da existência de uma única mulher brasileira. Quando usamos o termo “mulher brasileira” estamos nos referindo a diversas mulheres que não se enquadram no padrão aceito como “de sorte” pela revista Veja.

Distantes do intradiscurso que mostra a mulher de sorte que é a Marcela Temer, conforme veiculado meses atrás, estão todas as outras mulheres, trazidas pela memória discursiva presente neste trecho, que não se encaixam no padrão estipulado como o aceitável para representar o feminino do Brasil pela revista.

Em “Bela, recatada e do lar”, não foram contempladas as mulheres que trabalham, estudam, gritam ou bebem cerveja na rua. Nem tampouco mulheres que escolheram não viver à sombra de um marido e assumir posições de prestígio e poder em suas carreiras. O que dirá aquelas que optaram por seguirem solteiras ou terem ao seu

lado companheiras, também mulheres?

Em outro trecho da publicação, podemos destacar:

A quase primeira-dama, **43 anos mais jovem que o marido**, aparece pouco, **gosta de vestidos na altura dos joelhos** e sonha em ter **mais um filho** com o vice.

Recorte 2. Fonte: Revista Veja 18 de abril de 2016

Já circulava o ditado popular: “onde há galo, não canta galinha”. Sabemos que aos olhos de uma sociedade machista, uma mulher bem casada é aquela que além de garantir a perpetuação da linhagem, honra seu marido com fidelidade, paciência e obediência. Mais uma vez podemos perceber no funcionamento da memória discursiva do trecho retirado da reportagem um eco de significações. Ao falar que Marcela Temer aparece pouco (intradiscurso), percebemos no interdiscurso que mulheres que estão à frente de empresas, por exemplo, não podem ser belas, ou recatadas, nem do lar.

Notamos neste excerto, também, a presença do discurso religioso que, para garantir a boa conduta da “mulher direita”, a mulher casada, sempre se preocupou em normatizar trajes, palavreados e uma linha de conduta que as mantivesse afastadas do pecado e, assim, boas esposas. Quando a revista evidencia que Marcela Temer “gosta de vestidos na altura do joelho”, constrói o imaginário daquilo que é considerado uma moça séria, que está longe das tentações mundanas e só tem olhos (e corpo) para seu marido, o atual presidente da república.

Enfatizando a continuidade de seu discurso machista, a redação da revista Veja teve a preocupação de destacar a idade (tanto do presidente, como da primeira dama) “43 anos mais jovem que o marido”, neste trecho do recorte 2 e em quatro outras ocorrências do recorte número 1 desta análise: “o vice-presidente, de 75 anos”, “levou Marcela, de 32”, “Marcela se casou com Temer quando tinha 20 anos”, “o vice, então com 62, estava no quinto mandato como deputado federal e foi seu primeiro namorado”. Tais dizeres, mais do que a idade, salientam a diferença de idade entre o casal. Para ser bela, dita a sociedade atual, é preciso ser jovem, ainda que o marido seja bem mais velho.

Em todos esses enunciados, encontramos os mesmos dizeres, queremos dizer que são paráfrases ou modos parafrásticos de evidenciar a memória discursiva que faz ecoar um dizer que já está incutido nas raízes de nossa sociedade, onde acredita-se que mulher

mais jovem, quando casa com homem de idade bem mais avançada, é por interesse financeiro, unicamente.

Não é só através da presença do interdiscurso da memória do dizer que podemos perceber a tentativa de imposição de um padrão de comportamento. Também pelas imagens veiculadas, é possível depreender que alguns elementos que remetem diretamente a um padrão de comportamento sócio historicamente legitimado, aqui, reforçado pela revista. A “bela, recatada e do lar” tem a expressão serena, uma vida mais leve e um sorriso a tiracolo.

Porém, Mary del Priore (p.7) define que “as mulheres do século XXI são feitas de rupturas e permanências”. As rupturas são os movimentos que garantem a elas a possibilidade do fortalecimento e da conquista. Já as permanências, evidenciam as suas fragilidades que não as deixam ver além do foco masculino; consequências de pertencerem a uma sociedade patriarcal e machista.

Em um país democrático, acredita-se que os veículos de comunicação tenham a incumbência de representar grupos diversos, o que nos afastaria da homogeneidade. Porém, persuasão e vendas se relacionam já que a persuasão bem sucedida, no âmbito publicitário, é aquela que leva o público ao consumo (seja de produtos ou de ideias). Para melhor compreender este processo, retomaremos os conceitos de convencimento e persuasão. “Persuadir é construir no terreno da ação: quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. (...) é falar à emoção do outro” (RIBEIRO, 2005, p. 410).

Podemos entender que a campanha publicitária precisa de um modelo de beleza que seja reconhecido pela sociedade, ou seja, reconhecido (e aceito) por grande número de pessoas e, assim, será um objeto persuasivo. No entanto, o equívoco sempre irá produzir sentidos outros e, por vezes, indesejados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, através das análises suscitadas, que há um deslizamento no modo de significar o feminino, as significações trazidas pela memória discursiva de séculos anteriores ainda estão muito presentes em discursos da atualidade. Este discurso que circula,

predominantemente, é contrário às mudanças, à heterogeneidade, à resignificação de sentidos.

Contudo, existe, sim, nas minorias, aqui representada pelo gênero feminino, uma voz que vem sendo manifestada e que tem se feito ouvir. Uma voz que, como vimos na montagem retirada das publicações das redes sociais, não cabe mais em um único modo de “ser mulher” e exige que suas novas roupagens ganhem espaço no cenário brasileiro do século XXI.

5. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, H. H.N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CARROZZA, N.G.V. **Publicidade: o consumo e sua língua**. Tese de doutorado Campinas: 2010.

MARIANI, B. **OPCB e a imprensa**. Campinas: Editora da Unicamp e Editora Revan, 1998.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e Texto - formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. [1990]. Análise automática do Discurso. In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução á obra de Michel Pêcheux**. Org.: Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani... [et al]. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PRIORE, Mary Del. **História e Conversas de Mulheres**. São Paulo: Cultura, 2013.

RIBEIRO, Manoel Pinto. **Gramática aplicada da língua portuguesa**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2005.

* **BRASIL**

Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”

A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice.

Por: Juliana Linhares 18/04/2016 às 19:14 - Atualizado em 18/04/2016 às 19:14

Marcela, mulher do vice, Michel Temer: jantares românticos e apelidos carinhosos (Bruno Poletti/Folhapress)

Marcela Temer é uma mulher de sorte. Michel Temer, seu marido há treze anos, continua a lhe dar provas de que a paixão não arrefeceu com o tempo nem com a convulsão política que vive o país - e em cujo epicentro ele mesmo se encontra. Há cerca de oito meses, por exemplo, o vice-presidente, de 75 anos, levou Marcela, de 32, para jantar na sala especial do sofisticado, caro e badalado restaurante Antiquarius, em São Paulo. Blindada nas paredes, no teto e no chão para ser à prova de som e garantir os segredos dos muitos políticos que costumam reunir-se no local, a sala tem capacidade para acomodar trinta pessoas, mas foi esvaziada para receber apenas “Mar” e “Mi”, como são chamados em família. Lá, protegido por quatro seguranças (um na cozinha, um no toailete, um na entrada da sala e outro no salão principal do restaurante), o casal desfrutou algumas horas de jantar romântico sob um céu estrelado, graças ao teto retrátil do ambiente. Marcela se casou com Temer quando tinha 20 anos. O vice, então com 62, estava no quinto mandato como deputado federal e foi seu primeiro namorado.

Michelzinho, de 7 anos, cabelo tigelinha e uma bela janelinha no lugar que abrigará seus incisivos centrais, é o único filho do casal (Temer tem outros quatro de relacionamentos anteriores). No fim do ano passado, Marcela pensou que esperava o segundo filho, mas foi um alarme falso. “No final, eles acharam que não teria sido mesmo um bom momento para ela engravidar, dada a confusão no país”, conta tia Nina, irmã da mãe de Marcela. Ela se refez do sobressalto, mas não se resignou - ainda quer ter uma menininha. No Carnaval, Marcela planejou uns dias de sol e praia só com o marido e o filho e foi para a Riviera de São Lourenço, no Litoral Norte de São Paulo. Temer iria depois, mas, nos dias seguintes, o plano foi a pique: o vice ligou, dizendo que estava receoso de expor a família, devido aos ânimos acirrados no país. Pegou Marcela, Michelzinho, e todo

mundo voltou para casa. Bacharel em direito sem nunca ter exercido a profissão, Marcela comporta em seu curriculum vitae um curto período de trabalho como recepcionista e dois concursos de miss no interior de São Paulo (representando Campinas e Paulínia, esta sua cidade natal). Em ambos, ficou em segundo lugar. Marcela é uma vice-primeira-dama do lar. Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma também (nas últimas três semanas, foi duas vezes à dermatologista tratar da pele).

Por algum tempo, frequentou o salão de beleza do cabeleireiro Marco Antonio de Biaggi, famoso pela clientela estrelada. Pedia luzes bem fininhas e era “educadíssima”, lembra o cabeleireiro. “Assim como faz a Athina Onassis quando vem ao meu salão, ela deixava os seguranças do lado de fora”, informa Biaggi. Na opinião do cabeleireiro, Marcela “tem tudo para se tornar a nossa Grace Kelly”. Para isso, falta só “deixar o cabelo preso”. Em todos esses anos de atuação política do marido, ela apareceu em público pouquíssimas vezes. “Marcela sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada”, diz sua irmã mais nova, Fernanda Tedeschi. “Ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras”, conta a estilista Martha Medeiros. Marcela é o braço digital do vice. Está constantemente de olho nas redes sociais e mantém o marido informado sobre a temperatura ambiente. Um fica longe do outro a maior parte da semana, uma vez que Temer mora de segunda a quinta-feira no Palácio do Jaburu, em Brasília, e Marcela permanece em São Paulo, quase sempre na companhia da mãe. Sacudida, loiríssima e de olhos azuis, Norma Tedeschi acompanhou a filha adolescente em seu primeiro encontro com Temer. Amigos do vice contam que, ao fim de um dia extenuante de trabalho, é comum vê-lo tomar um vinho, fumar um charuto e “mergulhar num outro mundo” - o que ocorre, por exemplo, quando telefona para Marcela ou assiste a vídeos de Michelzinho, que ela manda pelo celular. Três anos atrás, Temer lançou o livro de poemas intitulado *Anônima Intimidade*. Um deles, na página 135, diz: “De vermelho / Flamejante / Labaredas de fogo / Olhos brilhantes / Que sorriem / Com lábios rubros / Incêndios / Tomam conta de mim / Minha mente / Minha alma / Tudo meu / Em brasas / Meu corpo / Incendiado / Consumido / Dissolvido / Finalmente / Restam cinzas / Que espalho na cama / Para dormir”.

Michel Temer é um homem de sorte.

Fonte: Revista Veja de 18 de abril de 2016.

Recebido em: 15/04/2017

Aceito em: 15/06/2017

ENUNCIÇÃO E REDAÇÃO ESCOLAR

ENUNCIATION AND SCHOLASTIC WRITING

4

PERNAMBUCO, Juscelino

Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Docente do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade de Franca.

PUGINA, Rosana Letícia

Mestra em Linguística pela Universidade de Franca.

Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista – FCLAR

Bolsista do CNPq

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo tratar da possibilidade de uma didática da redação escolar sintonizada com a teoria da enunciação. A redação escolar deve ser vista como um exercício de linguagem e de uso da língua que tenha como objetivo a manifestação de um ponto de vista sobre a vida e sobre o mundo por meio dos recursos que a língua coloca à disposição de todos os seus usuários. A fundamentação teórica serão os princípios da Linguística Textual, conforme Val (1991) e da teoria enunciativa de Benveniste (1976; 1986) e Culioli et al. (1968). A metodologia consistirá em uma análise qualitativa das práticas de ensino de redação adotadas na escola e uma proposta de didática fundamentada nas teorias de cunho enunciativo.

Palavras-chave: Redação escolar; linguagem; língua; enunciação; didática.

ABSTRACT:

This work has as aim to deal with the possibility of a didactics of a scholastic writing linked with the enunciation theory. The scholastic writing has to be seen as an exercise of language and use of idiom that has as target the manifestation of a point of view about the life and the world through the resources presented by the idiom to all its users. The theoretical foundation is going to be the principles of Textual Linguistic, according to Val (1991) and the enunciative theory

of Benveniste (1976; 1986) and Culioli (1968). The methodology is going to consist in a qualitative analysis of education's practices of writing adopted at school and a purpose of didactics based on theories of enunciative character.

Key-words: Scholastic writing; language; idiom; enunciation; didactics.

Escrever um texto é uma das formas de ação do homem, é uma manifestação sua em busca de se situar no mundo e diante dos fatos da vida, é um modo de ele participar do jogo social, podendo influir na sua transformação, percebendo o que as pessoas fazem umas com as outras, quando usam a língua.

Mesmo que a necessidade de expressão oral seja mais evidente e mais frequentemente utilizada, escrever deve fazer parte do arsenal de habilidades do homem para que ele possa atender àqueles reclamos sociais que dele esperam bom domínio da modalidade escrita da língua.

Nos idos dos anos 90, o texto ainda era conceituado pela Linguística Textual, de acordo com Val (1991, p.3), como toda e qualquer produção verbal, escrita ou oral, organizada de modo a obter sentido compatível com uma dada situação. O que o definia não era a sua extensão, mas o fato de que ele é uma textura de elementos que visa a obter determinados efeitos de sentido. Nos estudos atuais do texto e seus possíveis sentidos, ele é concebido, por autoras como Marquesi et al. (2017, p. 7), “como um processo que envolve aspectos linguísticos (e não linguísticos), conhecimentos armazenados na memória que são constantemente atualizados, e as vivências socioculturais definidoras das situações de comunicação e dos papéis que os sujeitos podem assumir”.

A redação escolar deve ser considerada como um exercício de linguagem, que se vale da língua escrita, para reviver fatos, retratar situações humanas, defender posicionamentos, analisar acontecimentos, exteriorizar emoções; deve, enfim, ser uma das vigorosas competências humanas para as suas manifestações escritas diante do ato de existir. Quem quer que produza um texto, nele coloca por inteiro, o seu modo de ver e sentir a vida e o mundo, enfim, todo o seu compromisso existencial.

O professor, quando se coloca na função de avaliador de textos produzidos por aprendizes, precisa estar atento para o fato de que o processo que acontece no ato de escrever um texto tem de ser levado em consideração, com primazia sobre o produto que o redator consegue alcançar. No ato solitário de enfrentamento do papel em branco, o aluno luta com as palavras, debate-se com os variados recursos que a língua lhe oferece para buscar expressão para um assunto que ele, muitas vezes, nem sequer conhece ou assimilou, uma vez que está vivendo o processo de amadurecimento, de forma tão peculiar a cada um, das experiências que está tendo no contato com o já vivido e o já visto do mundo do adulto. É preciso que se saiba colocar, de algum modo e solidariamente, no lugar daquele que aprende para se ter conhecimento das experiências que ele está vivendo no seu processo de amadurecimento e de busca de expressão verbal. É sob essa perspectiva que a redação do estudante precisa ser lida.

O texto que o adolescente produz não deve ser pretexto para barrar sua caminhada em busca de um lugar no mundo. Se se quer conhecer o estágio em que ele se acha no domínio da língua, no padrão privilegiado pela sociedade mandante, existem outras possibilidades de realização linguística, tão ou mais válidas, quanto a da redação escolar. Senão vejamos: uma adequada interpretação de texto, um comentário pertinente sobre um texto lido, uma extrapolação criativa de um texto, uma carta familiar, enfim, tantas outras criações de mensagens expressivas que exigem do aprendiz apropriação dos recursos que a língua oferece a todos aqueles que aprendem a observar o seu funcionamento, constituem manifestações linguísticas que devem fazer parte do trabalho escolar com o ensino de língua materna.

O estudante que ingressa no ensino fundamental da escola brasileira e cursar até a última série do ensino médio, assistirá a, pelo menos, 2.400 horas de aulas de Português, nos doze anos de escolarização. É de se esperar que, ao final do ensino médio, portanto, às portas do ensino universitário, ele tenha domínio da língua materna suficiente para que possa produzir textos escritos bem articulados, fluentes e originais, que manifestem um discurso próprio, um pronunciamento pessoal livre, com consciência crítica dos entrescoques que acontecem no meio social. Qualquer julgamento que se queira fazer da redação escolar, estará conectado ao julgamento da escola de ensino fundamental e médio e da própria universidade,

responsável que é esta última, pela formação dos professores das diferentes disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio, as quais, no conjunto, são responsáveis por aquilo que o texto do aluno pode significar. Com efeito, o pronunciamento da redação do estudante reverbera o ensino que a escola lhe ministra e traduz muito mais pensamentos passados prontos do que capacidade de pensar pela própria cabeça.

A prática da redação escolar, se bem conduzida, poderá ser de inestimável utilidade para o professor e para o aluno. Para o professor, porque lhe permitirá conhecer as reais dificuldades do aluno diante da tarefa de enfrentamento da língua para compor textos. Para o aluno, porque lhe dará possibilidades de lograr maior intimidade com as convenções próprias da língua escrita, o que significa adquirir maior domínio dos recursos para sua expressão.

Com muita propriedade, Mattoso Câmara Júnior (1961, p. 74) ensina:

Nenhum professor e nenhuma gramática conseguirão fazer escrever esteticamente bem a uma pessoa que ainda não sabe pensar em termos de língua escrita. É uma espécie de escapismo muito comum no ensino de redação, fixarem-se o professor e os alunos nos problemas secundários. Absurdamente, há até o que quase só se preocupa com a ortografia das palavras.

Se à escola cabe esse papel de dar aos alunos meios de expressão linguística, que lhes permitem fazer da língua uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo, e esse papel não está sendo cumprido, é necessário que se investiguem as falhas do ensino na busca de alcançar esse objetivo.

A questão é exigir que a escola ensine bem a língua materna, o que significa proporcionar condições de o aluno produzir textos que tenham organização, clareza, concisão, fluência, originalidade, correção gramatical e que manifestem um discurso que traduz visão crítica do mundo, posicionamento pessoal e defesa de ideias próprias.

O primeiro passo para alguém se dispor a cumprir bem uma tarefa é saber o que ela significa e a que ela se destina. O aluno não sabe por que faz redação na escola, melhor dizendo, sabe, mas é um saber que seria melhor não existir: ele sabe que escreve para ser avaliado com notas ou conceitos, da mesma forma que sabe que lê para fazer prova de leitura de livro.

O tratamento que se tem dado à redação na escola nos permite defini-la assim, isto é, a redação é tratada erradamente como se devesse ser um exercício escolar, avaliado como prova e utilizado como estratégia pelo professor, para verificar se o aluno é capaz de escrever, pelo menos, vinte linhas, sobre um tema proposto, no prazo de uma ou duas aulas, sem cometer erros gramaticais e com perícia de artista.

As redações que os alunos escrevem revelam que os seus autores, quase sempre, não foram bem conduzidos na tarefa de escrever textos. É possível constatar na análise de redações produzidas por alunos dos diferentes graus do ensino escolar brasileiro os seus defeitos de forma e de conteúdo, os quais poderiam já não ocorrer mais, depois de, pelo menos, dez anos de escolaridade.

As diferentes correntes da teoria linguística ficaram por muito concentradas no estudo do código linguístico e, raramente, voltaram seus esforços para além dos limites da frase, ou seja, não chegaram ao estudo do texto. Era o que se pode chamar de linguística da língua ou linguística do produto, que não leva em conta a linguagem e o sujeito.

Com o decorrer dos anos e em consequência de muita pesquisa e avaliação pública do desempenho dos estudantes na escrita, foi-se verificando a necessidade de os estudos linguísticos voltarem a atenção para o uso efetivo da língua, não mais se restringindo à análise gramatical de sistemas abstratos ou ideais.

A esse respeito, vale observar o que se ensina Lopes (1986, p. 7):

A mesma Linguística deu-se conta, há muito, de que, ao trabalhar com exemplos selecionados de atos de comunicação plenamente realizados, ela própria falsifica a realidade dos fatos, porque nem as pessoas falam com exemplos de gramática nem os atos comunicativos excluem as diferenças intersubjetivas, a conotação, o subentendido, a preterição, a implicação, o equívoco, todos os jogos de palavras que tornam cada ato comunicativo em si uma partida jogada entre a falta e o excesso de sentidos, entre, num limite, a insensatez da loucura e o supremo sentido da Arte.

Atualmente, na área de estudos do texto, não é tarefa fácil estabelecer rígidas distinções disciplinares, uma vez que esse campo vai-se caracterizando cada vez mais como um espaço interdisciplinar independente, conforme observa Van Dijk (1992).

Dentro dessa área de estudos interdisciplinares do texto, destacam-se os trabalhos de Émile Benveniste, definindo o texto como um processo subjetivo, no qual o sujeito se apropria da língua, na interação verbal, para produzir efeitos de sentido. A significação linguística é construída numa relação de alteridade que se estabelece entre o “eu” e o “tu” (enunciador e enunciatário).

Antes dos estudos de Benveniste a linguagem era considerada apenas instrumento de comunicação de mensagens entre um emissor e um receptor. Depois desses estudos, a linguagem passou a ser vista como lugar da constituição do homem como sujeito. Diz o autor (1986, p. 286, grifos do autor): “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”.

A linguagem, atividade humana, histórica e social, é um fato tão presente na vida do homem, que poucas vezes paramos para pensar sobre ele. Franchi (1988, p. 12) faz-nos ver o seguinte:

[...] a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos. De fato, por um lado, na interação social que se estende pela história, é que se “dicionariza” o significado dos elementos lexicais, que as expressões se conformam a princípios e regras de construção, que se organizam os sistemas de representação de que se servem os falantes para interpretar essas expressões, que se estabelecem as coordenadas que permitem relacionar essas expressões a determinadas situações de fato. É assim a linguagem uma atividade sujeita a regras que dependem, em parte, de restrições impostas pelo material sonoro de que se serve, em outra parte, certamente, de condições genéticas mas, no mais relevante e importante, se constituem como uma “práxis”. Por outro lado, é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução.

Uma linguística da produção tem de levar em conta o processo que é a linguagem e colocar o sujeito no centro das suas preocupações. A linguagem não pode ser abordada sem que se faça referência ao locutor, o sujeito falante, àquilo que ele é, às suas experiências de vida. Para Culioli (1978) o objeto da linguística é a exploração dos mecanismos da linguagem, que se faz através da análise das línguas naturais. É, assim, a linguagem um trabalho de construção, um processo coletivo do qual resultam as diferentes línguas naturais. É ela uma capacidade inerente do ser humano para aprender a língua materna e tantas outras de que ele precisar.

Yaguello (1991, p. 16), na esteira de Benveniste, assinala: “A linguagem aciona capacidades humanas, as capacidades para a simbolização e a abstração: o homem é capaz de evocar não apenas o que é palpável e está presente, mas também o que está longe no tempo ou no espaço; o que é abstrato ou mesmo imaginário”.

Só a linguagem tem o poder de instaurar uma realidade imaginária, de animar as coisas sem vida, fazer ver o que não existe, tornar presente o que está ausente. E tudo isso pela sua faculdade de simbolizar, isto é, pela faculdade de representar o real pelo signo. O que faz do homem um ser racional é a sua capacidade de reter a estrutura característica de um objeto e identificá-lo em conjuntos diferentes. Essa é a capacidade simbolizante, que permite ao homem a formação do conceito como distinto do objeto concreto. É o poder de abstração do homem, essa capacidade representativa da essência simbólica. É o que diz Benveniste (1976, p. 31) nos seus textos carregados de tantas admiráveis intuições. Ele ainda assegura: “Fora da esfera biológica, a capacidade simbólica é a capacidade mais específica do ser humano”.

A linguística de acordo com a concepção de Saussure tinha como objeto a língua, e não a fala, considerando esta como apropriada a uma linguística da enunciação para a qual ficou tudo que poderia ser problema para a linguística da língua, especialmente o problema do sentido, ligado que está fortemente ao contexto da enunciação. O que confere sentido ao signo é o contexto da enunciação, mas isso não é uma preocupação da linguística da língua. O sentido não é interpretado, nem analisado, nem tomado como medida.

Atualmente, o domínio da enunciação sob um ponto de vista social, colocando o sujeito no centro da interação verbal, tem despertado bastante interesse dos linguistas. Yaguello (1992, p. 16) diz

que: “[...] por um lado, a linguagem não pode ser estudada sem se fazer referência ao locutor, àquilo que ele é, às suas experiências de vida, e que, por outro lado, é a partir da nossa experiência de locutores que podemos analisar o fenômeno linguagem”.

Em uma teoria da enunciação que trabalha com a forma do processo de construção da significação, e não com o significado já pronto, teremos o sujeito colocado no centro do processo. O sujeito se apropria da língua e, dependendo do que quer dizer e para quem quer dizer, dá configuração às categorias morfológicas, sintáticas ou semânticas da gramática. Cada ato de interação permite ao sujeito optar sobre os recursos de expressão que a língua lhe oferece e operar sobre eles investindo-os da significação que ele deseja dar aos seus enunciados. Isso não significa dizer que o sentido das expressões da língua alterem-se a cada situação de discurso. A linguagem tem história e regras que têm um fundamento social e antropológico. Quando o locutor elabora suas expressões, ele é criativo no sentido de que seleciona, no paradigma da língua os recursos expressivos que ela oferece e os combina em sintagmas, constituindo enunciados que atendam às suas necessidades de comunicação e aos efeitos de sentido que deseja alcançar.

O enunciador constrói, antes mesmo do início do processo de elaboração de um enunciado, uma imagem do outro, como consequência de um diálogo explícito ou implícito. É nesse movimento entre dois protagonistas que a significação se constrói. O enunciado enuncia as intenções do locutor. Essas intenções podem ser as mais variadas possíveis e, assim, não deve existir uma interpretação única e verdadeira. Para se compreender uma enunciação será necessário apreender essas intenções. Afaste-se daqui a noção de intenção como realidade psicológica, já que ela é tão somente linguística, determinada pelo sentido do enunciado.

Interpretar um texto é, dessa forma, descobrir a intenção do outro. É preciso que se reconstrua a intenção de significação da produção textual. Receber um texto é um trabalho de construção e reconstrução, de separação do pressuposto do posto, de recuperação das intenções de referência do locutor, de aclaramento de ambiguidades intencionais ou inconscientes do enunciador.

A redação escolar, quando lida sob a perspectiva de uma reflexão sobre a linguagem verbal como essa que estamos fazendo, pode dar a conhecer o aluno com sua subjetividade, com a sua visão de mundo,

com a sua intenção de significação e com o grau de domínio que ele tem dos recursos expressivos da língua, adquiridos por conta própria, na articulação entre linguagem e língua, processo e produto.

Numa teoria que trabalha pela via do processo (linguagem) interessa descobrir o cognitivo. Buscar no fundo de cada indivíduo o que ele é. O que se quer é descobrir a competência do desempenho de cada um ao produzir textos.

A esse respeito, Yaguello (1991, p. 26) diz o seguinte:

Se se considerar que a linguagem é aquilo que a humanidade tem em comum, uma capacidade, geneticamente determinada, embora culturalmente desenvolvida, de se exprimir por meio de um código articulado, um sistema de signos, dotado de características universais, tais como a dupla articulação, a redundância, a ambiguidade, a dissimetria, etc., é claro que a aptidão para o simbolismo (estabelecimento de relações simbólicas no interior de uma dada língua), para as figuras de estilo, para a violação, lúdica ou poética das regras da língua, para a criação e a exploração da ambiguidade (polissemia, homofonia), o surgimento de conotações (sociais ou psicológicas) que parasitam o signo, numa palavra, tudo aquilo que é possível agrupar sob o nome de 'criatividade de desempenho', consciente ou inconsciente, procede da linguagem

Dessa forma, este nosso trabalho, que busca, na verdade, uma didática da redação escolar, perfilha uma teoria enunciativa da linguagem como atividade construtora de símbolos, como forma de ação sobre o outro e sobre o mundo, para iluminar o ensino de língua materna, o qual se tem consagrado, ao longo de sua existência, como um ensino de coisas prontas, que não ativa a subjetividade do aluno.

Uma didática da redação, concebida de modo a levar o aluno a perceber no texto, não apenas o conteúdo da mensagem, mas quem a produziu, onde, quando e como, insiste sobre a função comunicativa da linguagem, numa perspectiva de troca verbal entre locutor e receptor, o que a faz abrir-se para a retórica.

O que se propõe numa didática da redação escolar como essa que preconizamos é que os alunos aprendam a se colocar em situações de interação verbal com consciência de seu eu em relação ao outro, com condições de estruturar seu texto com criatividade, com originalidade.

Tem-se constatado que o ensino de Português na escola de ensino fundamental e médio do Brasil não tem conseguido conduzir

o aluno para a apropriação da língua por conta própria, como um instrumento de ação sobre o outro e sobre o mundo, dando-lhe condições de aprender a se colocar como sujeito de seus enunciados. Falta ao professor de Português uma concepção de ensino de língua materna como um exercício de linguagem que possa levar o aluno à apropriação dos recursos expressivos para as diferentes situações de interação verbal em que ele vier a se colocar como sujeito.

É de se esperar que o ensino de língua materna propicie ao aluno condições de aprender a se situar no processo de enunciação, com consciência de que é o sujeito, que tem alguma coisa de seu a dizer para um interlocutor, que também deve ser respeitado como um sujeito, e cuja imagem ele já delineou, como resultado de um diálogo implícito ou explícito.

Para alcançar o objetivo de socialização do aprendiz pela conquista do instrumento verbal, que é a linguagem, de forma que ele possa ter um discurso próprio, com um posicionamento consciente de seu eu em relação ao outro, traduzido em um texto coeso, coerente, que tenha unidade e originalidade, o ensino de língua materna deve exercitar a competência linguística dos alunos nas funções da linguagem que Halliday (1976, p. 136) chama de: ideacional, interpessoal e textual.

A função ideacional está ligada à exploração da realidade pelo falante, à expressão do seu conhecimento. Liga-se à necessidade que todos temos de expressar nossas experiências sobre o mundo exterior e interior. A função ideacional permite ao aluno usar a língua para aprender o que a escola quer que ele aprenda e a explorar a realidade.

A função interpessoal está ligada à expressão da identidade e à posição do sujeito no processo de enunciação. Ela se desenvolve na interação verbal, na inter-relação eu e tu, e é nesse choque com o outro que o pensamento, de acordo com Piaget (1967, p. 27), adquire consciência de suas tendências e objetivos.

Essas duas funções correspondem ao que Benveniste (1976, p. 139) chama de funções interumanas do discurso. Diz ele que, pelo discurso, o locutor quer transmitir conhecimento ao interlocutor, ou obter dele uma informação ou ordenar-lhe alguma coisa. Esses comportamentos humanos refletem-se nas três modalidades de que a frase – que para ele é a unidade do discurso – é suscetível: as proposições assertivas, interrogativas e imperativas, distintas entre si

por traços característicos de sintaxe e de gramática, e por se apoiarem igualmente na predicação.

A terceira função postulada por Halliday (1976), a textual é a que diz respeito à criação de textos condizentes com o contexto. A possibilidade de construção textual é fornecida por duas estruturas: a temática, na qual desempenham papel principal o “tema” e o “rema” ou “tópico e comentário”; e a informacional em que o papel decisivo é desempenhado pelo “dado” e pelo “novo”. Essas estruturas, a informacional e a temática, são de natureza enunciativa e discursiva, pois que permitem entrever as intenções do locutor e formar sequências de sentido condizente com o contexto.

Essas três funções estão perfeitamente integradas no sistema linguístico e são eminentemente sociais, já que a linguagem tem como característica principal ser uma atividade social.

A escola deve exercitar o aprendiz no domínio dessas três funções para lhe dar condições de resolver os seus problemas com o texto, seja na recepção, seja na produção. O aluno precisa aprender a interrogar o texto em busca do que dizer e do como dizer. Precisa aprender a se situar no processo de enunciação, com consciência de quem escreve, para quem escreve, para dizer o quê, para poder produzir com eficácia os seus textos. Na leitura, o aluno precisará aprender a identificar qual o diálogo que deu origem ao texto, respondendo a questões como: quem fala, o que fala, com que intenção, em que circunstância, para quem fala.

O sociólogo Basil Bernstein, na sua obra escrita no período que vai de 1958 a 1973, sob o título genérico de *Class, Codes and Control*, aponta uma relação de causa entre a classe social de que a criança faz parte, sua linguagem e seu rendimento escolar. Os estudos desse autor tentam mostrar que as crianças de classes sociais desfavorecidas, ou da classe operária (*Working Class*), como ele as chama, dominam um código linguístico restrito que não lhes dá meios de verbalizar as próprias experiências e vivências, ao contrário das crianças da classe média (*Middle Class*), que dominam um código linguístico elaborado, que se caracteriza por uma organização gramatical mais cuidadosa e mais complexa, especialmente pela utilização de uma série de conjunções e orações bem concatenadas; pela seleção adequada de advérbios e adjetivos, e por um simbolismo expressivo que diferencia os significados dentro das sequências de fala. As crianças que usam o

código restrito seriam portadoras de uma “deficiência linguística”, o que implicaria uma deficiência cognoscitiva e daí, o fracasso escolar.

Halliday (1976, p. 136) apoia-se nos estudos de Bernstein para sugerir que os alunos precisam saber usar a linguagem como meio de aprendizagem e para se relacionar bem com o outro na interação verbal.

Não concordamos com as conclusões tiradas da tese de Bernstein que dizem que as crianças de classes sociais desfavorecidas seriam portadoras de uma deficiência cognoscitiva e, por isso, estariam condenados ao fracasso no meio escolar. Aceitamos, sim, o fato de que essas crianças não falam a mesma linguagem exigida pela escola e aí, de certa forma, estariam devedoras de um domínio maior das convenções próprias da variedade da língua de maior prestígio social. Esse fato pode, evidentemente, gerar uma certa dificuldade de aprendizagem por parte dessas crianças, uma vez que a escola tem como preocupação exclusiva a condução do aluno para o domínio do que se convencionou chamar norma culta, embora não esteja conseguindo alcançar esse objetivo. Ou seja, a escola não tem conseguido trabalhar bem com o que Camacho (1984) chama de “conflito dialetal”. Mas daí a aceitar a ideia de que falar uma variedade da língua menos prestigiada socialmente possa significar ser portador de deficiência cognitiva, seria contrariar todos os avanços da teoria linguística.

Labov (1972) num trabalho de investigação da fala das crianças do gueto do Harlem, Nova York, conclui que essas crianças de classes sociais menos favorecidas utilizam um vocabulário básico igual ao de quaisquer outras e dominam um dialeto que é um sistema bem estruturado e têm uma capacidade para a aprendizagem de conceitos e para o pensamento lógico idêntico à das crianças das classes sociais privilegiadas. Para ele, as dificuldades que essas crianças apresentam no aprendizado são criadas pela própria escola, que não mostra disponibilidade de aceitação da variedade de língua que não seja aquela prestigiada socialmente.

Temos, então, que aquilo que, para Bernstein, é “deficiência linguística”, para Labov (1972) é “diferença linguística”, mas o que fica de verdade é que a escola tem de se responsabilizar pelo ensino dos usos da língua sobretudo, embora não com exclusividade, daquele de maior prestígio social.

Caminhando nessa direção é que a escola deve, no ensino de língua materna, criar condições de os alunos poderem apropriar-se da língua por conta própria, para ter meios de expressão de sua subjetividade, falando e escrevendo textos que lhes permitam dizerem-se presentes no mundo.

É interessante observar-se que as críticas da sociedade recaem, quase que exclusivamente, sobre a manifestação dos alunos na língua escrita. Com relação à expressão oral deles, há uma condescendência maior, não se exigindo tanto respeito às regras da norma culta. Quando dizemos isso, estamos querendo, também, mostrar que aquilo que parece chamar a atenção nas redações dos vestibulandos não é tanto o conteúdo do que dizem, mas a forma como dizem. Pelo menos, para a grande parcela da população que lê jornais e revistas e vê televisão. A avaliação crítica do texto como unidade de sentido parece ficar restrita aos meios acadêmicos. Nos meios de comunicação, aparecem apenas os erros grosseiros do plano morfosintático e lexical dos textos, numa tentativa de criticar a ineficiência do ensino da norma culta nas escolas. Para o imaginário da população, falar bem português é expressar-se na norma culta, a qual é, hoje, domínio de poucos e cobiça de muitos. Os próprios meios de comunicação de massa utilizam uma norma linguística que simula ser culta para dissimular que é popular. Lopes (1986, p. 3) aponta a existência de uma norma média que seria uma combinação interseccionante dos traços diferenciais das normas culta e popular. Essa norma está presente, por exemplo, na linguagem dos meios de comunicação, nas histórias em quadrinhos e nos romances chamados “best-sellers”. Não se pode negar a influência cada vez maior da linguagem popular sobre a norma culta, seja para falar, seja para escrever. Esse fato não pode ficar ausente de qualquer discussão que se queira fazer sobre o ensino. Não se pode esquecer que o homem primeiro falou; só depois escreveu. E existem ainda hoje, povos que nem escrevem. Mattoso Câmara Júnior (1961, p. 13) observa: “A civilização deu uma importância extraordinária à escrita e, muitas vezes, quando nos referimos à linguagem, só pensamos nesse seu aspecto. É preciso não perder de vista, porém, que lhe há colado, mais antiga e mais básica, uma expressão oral”.

Na condução do aprendiz ao domínio das habilidades de produção e reconhecimento de textos, é mister levar em consideração a relação estreita que existe entre a oralidade e a escrita.

Dissemos anteriormente que as críticas que se fazem ao ensino de português como língua materna referem-se, primordialmente, ao desempenho dos alunos na modalidade escrita. De tal forma o escrito é mitificado que, quando falamos de texto, voltamos a atenção para o escrito, como se a oralidade não pudesse constituir-se em textos.

Se é verdade que em determinados tipos de texto as fronteiras entre a oralidade e a escrita ficam bem demarcadas com a presença exclusiva desta última, outros existem em que não se pode dizer com firmeza se se trata de uma ou outra modalidade.

Pesquisas recentes têm conseguido mostrar a interpenetração de uma modalidade em outra. Os textos escritos por aprendizes das séries inaugurais do primeiro grau de 5a. à 8a. séries servem de exemplo para esse fato. A maioria desses textos fica a meio caminho entre o oral e o escrito.

É ainda Mattoso Câmara Júnior (1961, p. 13) quem faz uma observação a esse respeito:

A rigor, a linguagem escrita não passa de um sucedâneo, de um 'ersatz' da fala. Esta é que abrange a comunicação linguística em sua totalidade pressupondo, além da significação dos vocábulos e das frases, o timbre da voz, a entoação, os elementos subsidiários da mímica, incluindo-se aí o jogo fisionômico. Por isso, para bem se compreender a natureza e o funcionamento da linguagem humana, é preciso partir da apreciação da linguagem oral e examinar em seguida a escrita como uma espécie de linguagem mutilada, cuja eficiência depende da maneira por que conseguimos obviar à falta inevitável de determinados elementos expressivos.

As características específicas de cada uma dessas modalidades da língua são evidentes e muitos estudiosos do assunto têm-se preocupado em dar ênfase às diferenças entre uma e outra.

Não basta, entretanto, para quem pretenda um ensino produtivo de língua materna ficar na amostragem das diferenças entre o oral e o escrito. É preciso ver que nem sempre essas diferenças se configuram em tantos e tantos textos. As duas modalidades interpenetram-se, muitas vezes, dando caráter de oralidade a textos escritos ou o inverso. Essa relação entre a oralidade e a escrita já vem sendo estudada por muitos estudiosos. Tannen (1982) fez uma experiência em narrativas orais a partir de um filme, tendo como informantes dois grupos de adultos

gregos e norte-americanos. A pesquisadora constatou que o grupo de adultos gregos utilizou na narrativa estratégias próprias do discurso oral, enquanto os norte-americanos ficaram mais presos às estratégias da modalidade escrita, ou seja, falaram como se estivessem compondo um texto escrito: estavam preocupados com a normalização do texto, sequência dos fatos pela ordem de acontecimento, etc. Os gregos, por sua vez, preocuparam-se em impressionar o interlocutor, contando uma boa história, quase recriando o filme a que haviam assistido. Como se vê, é possível deparar-se com texto com aparência de oral que traz mais características da escrita, como, também, é possível verificar-se um texto escrito eivado de características da oralidade.

Não se trata de querer mostrar as vantagens ou desvantagens de um ou outro tipo de estratégia. Trata-se de verificar que existem fronteiras entre as convenções próprias do texto oral e do texto escrito, mas é importante que seja constatada a possibilidade de interpenetração das duas modalidades de manifestações discursivas. Conhecendo-se essa possibilidade, é possível analisar-se melhor a produção textual dos alunos e conduzir de forma mais eficiente o ensino de língua materna.

A grande maioria das pessoas escreve muito pouco, já que, para viver ou sobreviver no meio social, a linguagem oral é suficiente. Mesmo pessoas que têm um grau de domínio da escrita elevado fazem muito pouco uso da língua escrita, a não ser quando obrigadas por injunções sociais. Gesell (1970) constata que é a adolescência o período em que as pessoas mais escrevem, seja sobre si mesmas, seja sobre o mundo que as cerca. Fica, assim, a língua escrita reservada a uns poucos, ou por dever de ofício, ou porque enxergam nela um instrumento que tem outras finalidades, como por exemplo a transfiguração do real, no caso dos escritores.

Goody e Watt (1963) apontam muitas consequências do domínio da escrita para o funcionamento cognitivo do homem. A primeira delas seria a possibilidade de maior orientação no mundo, já que a escrita conduz o homem a objetivar melhor a sua experiência e o torna mais consciente, comparativo e crítico diante dos registros escritos do pensamento de seu povo.

Barras (1986, p. 3) assegura: “Escrever ajuda-nos, acima de tudo, a pensar e a expressar nossos pensamentos e, quem quer que escreva mal, leva desvantagem tanto no estudo como no relacionamento com outras pessoas”.

Também, é importante observar o que diz Smith (1985, p. 207) a respeito da atividade de escrever: “Escrever é maleável. É uma arte plástica. Escrevendo, não só podemos criar mundos, como podemos mudá-los á vontade. A língua escrita convida à contenção e, então, por sua persistência através do tempo e espaço, oferece qualquer facilidade para a contenção expandir-se e persistir”.

Valemo-nos dessas citações para reafirmar o poder e a utilidade da escrita para a vida social do homem. Porém, não podemos deixar de apontar, também, as dificuldades que o homem enfrenta para aprender a escrever, da mesma forma como ocorre com a aquisição da fala. É um engano supor-se que aprender a falar é mais fácil do que aprender a escrever. Ambas apresentam, linguagem oral e linguagem escrita, dificuldades de aprendizagem. A escrita é um código que para ser aprendido exige treinamento sistemático e conhecimento de técnicas. A aquisição da fala, também, exige esforço, mas acontece de forma mais espontânea e natural a partir do próprio meio social de origem das pessoas. Aprender a falar uma língua é aprender uma gramática e um dicionário. E isso se aprende pela observação do que as outras pessoas fazem quando falam. Quando a criança aprende a falar duas ou mais palavras e as junta para formar enunciados, ela já está dominando uma gramática e um dicionário da língua, utilizando os mecanismos de seleção (dicionário) e os mecanismos de combinação (gramática). Ao aprender, com base na observação do que os adultos fazem quando falam, a criança está exercitando o que Lenneberg (1971, p. 92) chama de “matriz biológica para o desenvolvimento da fala e da linguagem”. Esse pesquisador admite que o homem tenha uma predisposição biológica para o desenvolvimento da linguagem e que essa capacidade vai-se desenvolver conforme estimulação do meio ambiente.

Ao vir à escola para se alfabetizar, a criança já fala a língua materna adquirida em seu meio, de forma espontânea, intuitiva e natural. O problema agora na escola é ampliar as habilidades linguísticas já adquiridas e aprender os mecanismos próprios da língua escrita. Esse tem sido o grande problema da escola, embora ela o coloque como um objetivo a alcançar. O fracasso escolar do ensino brasileiro é uma evidência e uma de suas principais causas é a incompetência da escola em ensinar a língua materna.

Se o professor for um bom leitor, acabará encontrando o caminho adequado para conectar o aluno com a ideia de escrever. As técnicas

de redação que aparecem nos manuais didáticos só terão eficácia se o professor conseguir dar a elas o encaminhamento apropriado. O mais importante é que o professor saiba orientar o aluno para ler bem os textos, ensinando-lhe como fazer incursões por eles, o que significa levá-lo a apreender os mecanismos que fazem o texto ter o sentido que tem e também a perceber ligações do texto que está lendo com outros textos já lidos, bem como com o contexto social e histórico em que foi escrito.

Geralmente, ao propor exercícios de redação em sala de aula, o professor trabalha com a técnica de amplificação, que consiste em solicitar ao aluno que desenvolva um tema, consubstanciado numa frase, num ou vários textos curtos, num verso ou numa estrofe.

Também é comum a prática de se propor apenas o título da redação que, na maioria das vezes, já indica a linha de argumentação que o aluno deve seguir.

Duas outras possibilidades que se podem fazer presentes na prática da redação em sala de aula são a criação de textos por reprodução ou imitação e a redação subsidiada ou assistida. Na redação subsidiada, o professor fornece ao aluno esquemas, dados formais e de conteúdo. O tema é debatido oralmente pela classe e, depois, o aluno é convidado a escrever o seu texto. Nessa prática, o aluno pode valer-se das três primeiras fases da elaboração do texto, conforme a retórica antiga: a) a *inventio*, ou *euresis*, para os gregos, que é a coleta de material, de provas, de ideias; b) a *dispositio* ou *taxis*, que é a organização das ideias, a tessitura do texto; c) a *elocutio* ou *lexis*, que é a feitura da redação, a elaboração formal, do texto. Na redação por reprodução ou imitação, o aluno parte de um texto para tentar efetuar uma organização semelhante, aproximando-se, tanto quanto possível, do estilo do autor. O que se espera, com esse exercício, é que o aluno aprenda a compor, depois, o seu próprio texto. O que cabe ao professor é treinar o aluno com o texto, pelo texto e para o texto, de tal forma que ele adquira a percepção do que seja um texto e a que ele serve, e seja conduzido a perceber que tudo no texto é intencional e tecido, para constituir uma unidade de sentido.

Espera-se do professor, que, afinal, é o organizador do seu próprio trabalho em sala de aula, a perspicácia para perceber que estratégias deve adotar para cada uma de suas turmas de alunos. O mais importante mesmo é que o professor saiba ler e escrever bem,

para poder conduzir os alunos para a prática de boas leituras e boas produções de textos. Ninguém escreve, se não souber ler corretamente os textos com os quais se defronta. Uma boa leitura é a que consegue captar o pronunciamento de quem produziu o texto e perceber a manipulação de estruturas verbais que fazem do texto uma unidade de sentido.

As teorias do discurso têm conseguido avançar na busca de uma gramática da construção do texto, descrevendo os mecanismos responsáveis pela geração de sentido dos textos e o professor não pode ficar alheio a esses avanços, para facilitar a chegada dos alunos ao domínio dos procedimentos de organização interna do texto, o que ajudará a evitar o espontaneísmo que tem caracterizado a prática de leitura e de produção de textos na escola.

O ensino de língua materna requer do professor que ele organize a sua prática em sala de aula visando a dar aos alunos condições de desenvolvimento dos seus recursos expressivos, que lhes deem condições de agir como cidadãos conscientes e críticos do seu papel no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRAS, R. *Os cientistas precisam escrever: guia de redação para cientistas, engenheiros e estudantes*. Trad. Leila Novaes e Leônidas Hegenberg. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1976.

_____. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, 1986.

BERNSTEIN, B. *Class, Codes and control; theoretical studies toward a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971. vol. I.

CAMACHO, Roberto G. “Conflito entre norma e diversidade dialetal no ensino de língua portuguesa”. Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação, UNESP, Araraquara, 1984. (Tese de doutoramento).

CULIOLI, A. et al. Utilisation des méthodes de la linguistique pour l'explication d'un texte a une classe terminale de enseignement secondaire; table ronde. *Les langues modernes*, n. 3, p. 396-407, Paris, APVL, 1968.

CULIOLI, Antoine et alii. “Utilisation des méthodes de la linguistique pour l'explication d'un texte a une classe terminale de enseignement secondaire; table ronde”. Les langues modernes. Paris, APVL., (3):396-407, 1968.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. São Paulo (Estado), SE/CENP, São Paulo, 1988.

- GESELL, A. *L'adolescence de dix a seize ans*. Paris: P.U.F., 1970.
- GOODY, J.; WATT, I. The consequences of literacy. *Comparatives studies in society and history*, n. 5, p. 304-345, New York, Cambridge University Press, 1963.
- HALLIDAY, M. A. K. et al. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Trad. Miriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1976.
- _____. As funções da linguagem. In: LYONS, J. (Org.). *Novos horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.
- LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University Of Pennsylvania Press, 1972.
- LENNEBERG, E. H. A capacidade de aquisição da linguagem. In.: COELHO, M. et al. (Orgs.). *Novas perspectivas linguísticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.
- LOPES, E. O texto literário e o texto de massa e o ensino da língua portuguesa. *Stylos*, n. 91, IBILCE, Unesp, São José do Rio Preto, 1986.
- MARQUESI, S. et al. *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.
- MATTOSO CÂMARA JÚNIOR, J. *Manual de expressão oral e escrita*. Rio de Janeiro: J. OZON, 1961.
- PIAGET, Jean. *O raciocínio na criança*. 2a. ed., Rio de Janeiro, Record, 1967.
- SMITH, F. "A methaphor for literacy: creating worlds on shunting information?" In.: OLSON, D.R. et alii. *Literacy, language and learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- TANNEN, D. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In.: OLSON, D. R. et al. *Literacy, language and learning: the nature and consequence of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- VAL, M. da G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. Org. e apres. Ingedore Villaça Koch. São Paulo: Contexto, 1992.
- YAGUELLO, M. *Alice no país da linguagem: para compreender a linguística*. Trad. Maria José Figueiredo. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

Recebido em: 03/05/2017

Aceito em: 16/06/2017

O ESTATUTO CATEGORIAL DAS CONSTRUÇÕES VERBAIS PARATÁTICAS EM ITALIANO

5

THE CATEGORICAL STATUS OF THE PARATACTIC VERBAL CONSTRUCTIONS IN ITALIAN

BOMTORIN, Patrícia

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/
Araraquara.

Mestre do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/
Araraquara.

RESUMO:

Este artigo visa a analisar o estatuto categorial de um tipo particular de construção, a saber, as construções verbais paratáticas (CVPs, daqui em diante), na língua italiana. As construções focalizadas aqui formam-se a partir de dois verbos flexionados, conectados ou não pela conjunção *e*, como por exemplo: *se ne va e piange* (“vai-se e chora”), *prendo e me ne vado* (“pego e vou-me embora”). Nosso objetivo principal é focalizar no estatuto categorial das CVPs como um tipo de predicação complexa não prevista no âmbito da gramática do italiano contemporâneo. Nossa hipótese é a de que as CVPs sejam consideradas como construções de foco. Adotamos os pressupostos teóricos da semântica lexical cognitiva, que propõe a análise de protótipos. Este estudo focou na categorização das CVPs, visto que essas construções compartilham algumas propriedades com a auxiliabilidade e a serialização verbal – sendo que os dados mostram uma aproximação maior das CVPs com essas construções com verbos seriais

Palavras-chave: construções; categorização; italiano; serialização

ABSTRACT:

This article aims to analyze the categorical status of a particular type of constructions, which is the paratactic verbal constructions

(PVCs, henceforth), in Italian. The constructions focused in this paper are formed by two inflected verbs, connected or not by the conjunction *e*, such as: *se ne va e piange* (“goes and cries”), *prendo e me ne vado* (“I take and go away”). Our main aim is to focalize on the categorical status of the PVCs as a type of complex predication not predicted in the scope of the contemporary Italian grammar. Our hypothesis is that the PVCs are considered as focus constructions. We adopt the theoretical assumptions of the cognitive lexical semantics, which proposes the prototype analysis. This study focused on the categorization of the PVCs, since these constructions share some properties with auxiliary verbs and serial verbs— and the data show a closer approximation of the PVCs with verbal serialization.

Keywords: Phonological conscience; Literacy; Study plans

INTRODUÇÃO

As CVPs são construções esquemáticas¹, em que os verbos em posição de V1 analisados foram *prendere* e *andare*, sendo que a classe de V2 é relativamente aberta. Os verbos em posição de V1 e V2 podem ser ligados pela conjunção *e*. A ocorrência (1) é representativa dessas construções italianas:

1) Si	continui	su	questa	linea	di	risposta
Se	continuar-Pres.Subj.2sg.	em	essa	linha	de	resposta
prendo	e	me	ne	vado.		
pegar-Pres.1sg.	e	refl.	part.	ir-Pres.1sg.		

Se você continuar nessa linha de resposta, eu pego e vou-me embora.

(SubCorpus:MON2008_10/ Section: MON2008_10)

Neste trabalho, será mostrado que as CVPs podem ser comparáveis a construções com verbos seriais, sendo que com essas construções as CVPs possuem mais propriedades em comum que com auxiliaridade. Tanto a serialização verbal quanto a auxiliaridade,

1 Segundo Croft (2001, p. 15), construções esquemáticas (ou substantivas) não são completamente determinadas lexicalmente, apresentando, ao contrário, posições sintáticas que podem ser preenchidas por um grupo (restrito) de determinados itens lexicais.

de acordo com Lehmann (1988) e Croft (2001), encontram-se num *continuum* de predicação complexa entre construções coordenadas e subordinadas. Portanto, defende-se que as CVPs também se posicionam no intermédio do *continuum* da predicação complexa. Além disso, propomos sua interpretação como construção de foco, uma vez que o V1 tem a função de dar ênfase a V2.

Os dados da modalidade escrita da língua italiana foram coletados a partir do corpus “CORIS” (disponível em: <http://corpora.dslo.unibo.it/>), produzido a partir de estudos realizados na Universidade de Bologna, disponível *online* para pesquisas. Esse *corpus* é resultado do projeto de R. Rossini Favretti iniciado em 1998 com o objetivo de criar um *corpus* de referência geral representativo e considerável do italiano escrito que deveria ser fácil de acessar e de utilizar. Este *corpus* trabalha com dados sincrônicos da língua italiana escrita, cujos textos pertencem, grosso modo, aos anos 1980 e 1990. O CORIS contém 120 milhões de palavras e consiste na coleção de textos comuns autênticos em formato eletrônico escolhidos em virtude de sua representatividade no italiano moderno.

Os dados de fala foram coletados a partir dos *Corpora of Spontaneous Spoken Italian* LABLITA, que se insere no projeto de corpora C-ORAL-Rom (disponível em: <http://lablita.dit.unifi.it/coralrom/intro.html>). Seu objetivo é fornecer bancos de dados de língua falada espontânea nas principais línguas românicas, a saber: francês, italiano, português (europeu) e espanhol. O *corpus* românico falado é uma amostra do *Spontaneous Spoken Language*, gravado em situações livres com aproximadamente 300.000 palavras para cada língua. Além desses *corpora*, a fim de complementar a análise, foram coletados dados da *web*.

A análise das CVPs na língua italiana relatada aqui baseia-se nos estudos da semântica lexical, mais especificamente da semântica cognitiva, a qual se preocupa com a questão da prototipicidade das expressões linguísticas, como se vê a seguir.

1 SEMÂNTICA LEXICAL COGNITIVA

Na abordagem cognitiva, a linguagem é vista no contexto da cognição em geral, em que o uso da linguagem é a base metodológica da linguística. A concepção linguística cognitiva tem: uma crença na flexibilidade contextual ou pragmática do significado; a convicção de

que significado é um fenômeno cognitivo que excede os limites da palavra; e o princípio de que o significado envolve perspectivização – o que se relaciona com a questão da prototipicidade (GEERAERTS, 2010, p. 182), a qual será investigada neste trabalho.

A concepção da categorização baseada em protótipos se originou nos anos 1970 com a pesquisa psicolinguística de Eleanor Rosch na estrutura interna de categorias (GEERAERTS, 2010, p. 183). Inicialmente, os estudos de Rosch se relacionavam com categorias perceptuais. Baseada no estudo antropológico das cores de Berlin e Kay (1969)², Rosch inferiu que certas áreas do espectro de cores são mais salientes que outras e conjecturou que essas cores focais seriam mais facilmente codificadas linguisticamente e mais facilmente lembradas do que as cores menos salientes (GEERAERTS, 2010, p. 184-185).

A partir de variados testes, Rosch concluiu que as categorias não podem ser definidas de modo rígido. As categorias baseadas perceptualmente não possuem limites claramente delimitados, isto é, encontram-se áreas marginais entre categorias que apenas são definidas sem ambiguidade em seus pontos focais. Essa observação foi desenvolvida por Rosch em uma visão prototípica mais geral de categorias de línguas naturais – mais particularmente, categorias que nomeiam objetos naturais. Nessa teoria, a aplicação de tais categorias é concentrada ao redor de pontos focais representados por membros prototípicos da categoria. Os atributos desses membros focais são estruturalmente as propriedades mais salientes do conceito em questão, e, por outro lado, um membro particular da categoria ocupa uma posição focal por exibir as características mais salientes (GEERAERTS, 2010, p. 185).

A teoria dos protótipos de Rosch foi introduzida na linguística nos anos 1980. Em sua concepção linguística, a prototipicidade apresenta as seguintes características, que não são coextensivas e não necessariamente co-ocorrem: (i) categorias prototípicas exibem graus de tipicidade: nem todo membro é igualmente representativo de

2 Berlin e Kay (1969) concluíram que: todas as línguas selecionam suas cores primárias de um conjunto com onze (preto, branco, vermelho, amarelo, verde, azul, marrom, roxo, rosa, laranja e cinza); existe uma hierarquia entre esses termos, a qual implica que, numa língua com duas cores, essas seriam preto e branco, numa língua com três cores, essas seriam preto, branco e vermelho, e assim por diante; as tonalidades indicadas pelos informantes como melhores exemplares de uma cor específica eram quase as mesmas para todos os informantes, independentemente de sua língua; porém, as fronteiras das cores foram especificadas com muito menos consistência, isto é, as cores, que tradicionalmente eram consideradas como arbitrárias, exibiam uma sistematicidade marcada translinguisticamente.

uma categoria; (ii) categorias prototípicas exibem uma estrutura de semelhança familiar, isto é, sua estrutura semântica tem o formato de um conjunto radial de leituras agregadas e sobrepostas; (iii) categorias prototípicas são difusas nas bordas; (iv) categorias prototípicas não podem ser definidas por meio de um único conjunto de atributos criteriais (necessários e suficientes) (GEERAERTS, 2010, p. 187).

O princípio da semelhança de família foi primeiramente sugerido na área da filosofia por Wittgenstein (1953), o qual argumentou que os referentes de uma palavra não precisavam ter elementos em comum para serem entendidos e usados na língua. Uma relação de semelhança de família tem a forma AB, BC, CD, DE. Isto é, cada item tem pelo menos um elemento, e provavelmente vários, em comum com um ou mais itens, mas nenhum ou poucos elementos são comuns a todos os itens (GEERAERTS, 2010, p. 187).

A figura 1 mostra que as quatro características listadas acima se organizam na distinção entre a não descrição (a existência de problemas de demarcação) e a não igualdade (a existência de uma estrutura interna envolvendo um centro categorial versus uma periferia), e na distinção entre uma perspectiva intensional (a qual olha para os sentidos de um item lexical e sua definição) e uma perspectiva extensional (a qual olha para a faixa referencial de aplicação de um item lexical, ou de um sentido individual daquele item) (GEERAERTS, 2010, p. 188).

Figura 1: Quatro tipos de efeitos de prototipicidade

	Caracterização Extensional (no nível dos exemplares)	Caracterização Intensional (no nível da definição)
Não-Igualdade (efeitos relevantes, central, periférico)	(a) diferenças de tipicidade e relevância dos membros	(b) agrupamento nas famílias semelhantes
Não-Descrição (problemas de demarcação, flexibilidade)	(c) imprecisão das fronteiras, incerteza dos membros.	(d) ausência das definições suficientes e necessárias

Fonte: GEERAERTS, 2010, p.189

A categoria ‘fruta’ pode ilustrar tais características. Os resultados experimentais da pesquisa de Rosch exemplificam que, para sujeitos americanos, laranjas, maçãs e bananas são as frutas mais típicas,

enquanto abacaxis, melancias e romãs recebem baixa classificação de tipicidade. Isto é, há membros mais típicos e outros menos típicos (GEERAERTS, 2010, p. 189).

Além disso, as fronteiras são imprecisas. Considere-se os itens coco e azeitona. O primeiro seria classificado como um membro menos prototípico da categoria 'fruta' e o último poderia ser pensado como fruta por conter caroço, ou seja, apesar de possuir uma característica em comum com os outros itens da categoria, não é comumente classificada como um membro desta. Portanto, os limites entre as categorias não são claramente definidos (GEERAERTS, 2010, p. 189).

Pode-se pensar também nas semelhanças de família entre as frutas, em que essas podem ser vistas como um aglomerado de conjuntos parcialmente (mas multiplamente) sobrepostos. Por fim, não há uma definição que seja suficiente e necessária para explicar toda a categoria 'fruta'. O ponto inicial é a sugestão de que fruta refere-se à parte de semente, comestível, doce e succulenta de uma planta de madeira (em contraste com uma planta herbácea) (GEERAERTS, 2010, p. 190).

Analisando a questão da prototipicidade por um outro ângulo, Taylor (1995, p. 59-60) define um protótipo de duas maneiras: o termo pode ser aplicado a um membro central, ou ao grupo de membros centrais, de uma categoria; alternativamente, protótipo pode ser entendido como uma representação esquemática do núcleo conceitual de uma categoria. Nessa abordagem, o protótipo não é uma entidade particular, mas esta instancia o protótipo. O autor prefere adotar essa abordagem mais abstrata, visto que até na visão de protótipo como um exemplar, precisa-se ainda postular uma representação mental do protótipo, para que o falante consiga identificá-lo em diferentes ocasiões. As entidades são designadas membros de uma categoria em virtude da sua similaridade ao protótipo; quanto mais próxima uma entidade for do protótipo, mais central é seu *status* na categoria.

Em relação às CVPs, estruturas analisadas neste artigo, o conceito de prototipicidade pode ser aplicado. Na medida em que essas construções não são classificadas nem como orações coordenadas, nem como orações subordinadas, elas, apesar de sua dificuldade de categorização, podem ser classificadas como pertencentes ao *continuum* de predicação complexa, que será tratado a seguir, em que auxiliaridade e serialização verbal se inter-relacionam.

2 GRADIÊNCIA DA PREDICAÇÃO COMPLEXA: SERIALIZAÇÃO VERBAL E AUXILIARIDADE

Por prever que as CVPs seriam categorizadas no intermédio de um *continuum* de predicação complexa, seguem-se postulações a esse respeito. No bojo das bases teóricas dos estudos sobre gramaticalização, Lehmann (1988) propõe a existência de um *continuum* de predicação complexa que envolve, em última análise, a gramaticalização de perífrases verbais. O linguista define o termo ligação de cláusulas como: a relação de dependência ou associação obtida entre as orações na sentença. Assim, o autor ilustra o *continuum* existente no nível sintático:

Figura 2: nível sintático

Fonte: LEHMANN, 1988, p. 10

De acordo com Lehmann (1988, p. 4), considerando seis *continua* (figura 3) que partem de um polo de máxima elaboração a outro de máxima compressão, pode-se observar, entre outras coisas, a degradação hierárquica da sentença subordinada em relação à matriz. No polo esquerdo (máxima elaboração), não há uma relação hierárquica entre as duas orações que formam uma sentença complexa (parataxe). Já no polo direito, há uma clara relação hierárquica entre a oração matriz e a subordinada, que se dessentencializa. Entre os dois polos, entretanto, há várias construções em que as orações subordinadas são degradadas em variados níveis, incluindo a serialização e as perífrases auxiliares, o que envolve o processo de gramaticalização. A partir da análise efetuada neste trabalho, propomos que as CVPs aproximam-se da serialização e da auxiliaridade, sendo resultado, assim como estas, do processo de gramaticalização.

Figura 3: paralelismo dos *continua* de ligação de cláusulas

Fonte: LEHMANN, 1988, p. 27

A figura 3 nos mostra um denominador funcional comum em todos os *continua*: todos se estendem de um polo de máxima elaboração para um polo de máxima compressão de informação lexical e gramatical. As forças opostas sendo complementares podem-se combinar os dois pontos de vista metodológicos. Em um quadro funcionalista, a ligação de cláusulas pode ser vista como representando dois estados de coisas tão fortemente interconectados que formam um estado de coisas complexo (compressão), ou, pelo contrário, analisando um estado de coisas como composto de dois (elaboração). Em ambos os casos, o parentesco cognitivo dos dois estados de coisas é espelhado no modo em que eles são ligados na linguagem.

Croft (2001), por seu turno, também propõe a reinterpretação dos processos de combinação de cláusulas com base num *continuum* de tipos de sentenças complexas, considerando que predicados complexos podem representar processos de integração à margem da coordenação e da subordinação.

De acordo com Croft (2001, p. 320-321), o problema das sentenças complexas é a sua classificação tradicional, em que há uma distinção primária entre coordenação e subordinação. Porém, o autor

propõe quatro tipos tradicionais de sentenças complexas: coordenadas, subordinadas adverbiais, subordinadas completivas e subordinadas relativas. Entre esse *continuum* de tipos de sentenças complexas há construções intermediárias, que se situam entre os quatro tipos tradicionais de orações, como pode ser observado na figura 4:

Figura 4: o *continuum* dos tipos de sentenças complexas

Fonte: CROFT, 2001, p. 322

Segundo Croft (2001, p. 322), em cossubordinação, estrutura intermediária entre a coordenação e as orações adverbiais, uma das orações é dessentencializada. Já uma construção com verbos seriais é caracterizada pelo autor como uma construção com dois ou mais verbos que parecem estar integrados em uma única oração em algum grau. Tal tipo de construção pode ser traduzida tanto como coordenada quanto como completiva, dependendo do contexto, como nos exemplos de Barai (FOLEY; OLSON, 1985 *apud* CROFT, 2001, p. 323):

2) a na ine tua kore -j -ie
 you I stick break.off throw -TR -2SG
 ‘You broke off and threw a stick at me.’
 (‘Você quebrou e jogou um palito em mim.’)

3) fu na ire ifej -ie i
 be I food help 1SG eat
 ‘He helped me eat food.’
 (‘Ele me ajudou a comer comida.’)

Note-se que, analisando os exemplos de Barai, as CVPs possuem propriedades em comum com o primeiro exemplo: uma construção semelhante a uma coordenada, em que ambos os verbos possuem a mesma flexão verbal.

Outro tipo de estrutura intermediária citada por Croft (2001) é a construção paratática do Lango, que tem dois verbos, ambos flexionados como em orações principais. No exemplo (4), há duas possibilidades de interpretação: a oração pode ser considerada tanto como coordenada quanto como completiva, implicando que a porta realmente foi fechada (NOONAN, 1985 apud CROFT, 2001, p. 324):

4) [án àpóyò] [àcégò dcdòlá]
I remembered.1SG closed.1SG door

- a. 'I remembered to close the door.' ('Eu lembrei de fechar a porta.')
- b. 'I remembered; I closed the door.' ('Eu lembrei; eu fechei a porta.')

Note-se que a interpretação (b), à primeira vista, assemelha-se à das CVPs, em que o primeiro verbo não possui complemento e ambos os verbos compartilham todas as flexões verbais. Por isso, pretende-se comprovar aqui se as CVPs italianas seriam um tipo de serialização verbal, a partir dos dados coletados. Porém, há outra interpretação possível para o caso (b): a de que são orações encaixadas que apenas aparentam estar justapostas. Assim, pode-se pensar que o significado aqui seria 'eu lembrei que eu fechei a porta'.

Ao retomar o tema das construções com verbos seriais, Croft (2001, p. 353) defende que esse tipo de construção contém um número de restrições que requerem certos traços semânticos para serem compartilhadas entre os dois eventos verbais. Schiller (1990 apud CROFT, 2001, p. 353) demonstrou que o critério de sujeito compartilhado não é uma condição necessária de construções com verbos seriais, enquanto o compartilhamento de tempo e aspecto verbais é uma restrição. Assim, a existência de argumentos compartilhados parece ser uma necessária, embora não suficiente, condição para construções seriais. Concluindo, as construções com verbos seriais retêm alguns traços da estrutura de construções coordenadas, apesar do seu alto grau de integração sintática (CROFT, 2001, p. 354).

Em outra perspectiva, a definição de serialização verbal dada por

Aikhenvald (2006, p. 1) é a que se segue: uma sequência de verbos que agem juntos como um único predicado, sem nenhuma marcação explícita de coordenação, subordinação ou dependência sintática de qualquer outro tipo e descrevem um único evento. São monoclausais; suas propriedades entonacionais são as mesmas das cláusulas monoverbais e elas possuem apenas um tempo, aspecto e valor de polaridade. As construções com verbos seriais (CVSs, daqui adiante) podem também compartilhar argumentos. Cada componente de uma CVS deve ser capaz de ocorrer por conta própria. Em uma CVS, os verbos podem ter valores de transitividade iguais ou diferentes.

Em uma dada língua, de acordo com Aikhenvald (2006, p. 3), as CVSs podem não possuir todas as propriedades descritas pela autora, o que sugere uma abordagem escalar, como um *continuum*, em que uma CVS pode ser mais ou menos prototípica. Uma CVS prototípica compartilha argumentos e, assim, constitui uma representação coesa e integrada de um evento.

Por fim, Aikhenvald (2006, p. 46-47) postula a função das CVSs. Encontra-se motivação funcional para a serialização verbal na organização do discurso e empacotamento da informação. As CVSs podem ajudar a enfatizar vários aspectos de uma ação, elaborando em suas várias facetas. Escolher uma CVS em vez de um predicado monoverbal pode ter outras motivações pragmáticas, como marcar um novo evento. Este é outro fator que nos permite analisar as CVPs como CVSs, uma vez que aquelas possuem esta mesma função, conforme será visto na seção 3.

Outra forma verbal comparável às CVPs, ao lado da serialização verbal no *continuum* de predicação complexa é a auxiliaridade. Primeiramente, faz-se importante definir esse conceito, que consiste em:

uma relação de complementação entre duas formas verbais; o auxiliar, como forma relacional que toma por complemento um verbo-base (cf. Radford, 1997, pp. 65-66); e a perífrase ou locução verbal, como um complemento unitário que reúne um verbo e uma forma de infinitivo, gerúndio ou particípio numa só predicação (LONGO; CAMPOS, 2002, p.447).

Após definida a questão da auxiliaridade, cabe aqui listar algumas propriedades dos verbos auxiliares translinguisticamente atestadas, propostas por Heine (1993, p. 22-24), das quais destacamos as mais

relevantes no contexto das línguas românicas:

i. tendem a fornecer expressões para uma pequena lista de domínios nocionais, especialmente para os domínios de tempo, aspecto e modalidade; outros domínios exibindo propriedades de auxiliares em variadas línguas são negação e voz;

ii. formam um conjunto fechado de unidades linguísticas;

iii. não são unidades nem claramente lexicais nem claramente gramaticais;

iv. também ocorrem como verbos principais;

v. expressam funções gramaticais, mas exibem uma morfosintaxe verbal; em muitos trabalhos, são definidos com uma subclasse de verbos;

vi. ao mesmo tempo que possuem algumas propriedades verbais, também mostram um comportamento verbal reduzido, tendo, por exemplo, “paradigmas altamente defectivos” (McCawley, 1975 apud Heine, 1993, p. 22); podem associar-se apenas com um espectro restrito de distinções de tempo/aspecto e/ou flexões verbais, podem não ser passivizados, não têm formas imperativas, e alguns autores indicam que auxiliares podem não ser independentemente negados (como Park, 1992 apud Heine, 1993, p. 22);

vii. podem não ser o principal predicado (semântico) da oração;

viii. carregam toda a informação morfológica relacionada ao predicado, como distinções de pessoa, número, tempo/aspecto/modalidade, negação, etc. Steele et al. (1981 apud Heine, 1993, p. 23) notam que auxiliares podem ser expressões de marcação de sujeito, concordância de sujeito, aspecto, marcação de questão, ênfase, evidencial, marcação de objeto, concordância de objeto, negação, tempo e modalidade, mas essa lista não exaure a extensão de funções expressas por elementos tipicamente anexados como flexões a auxiliares;

ix. a concordância de sujeito também tende a ser marcada no auxiliar em vez de no verbo principal;

x. auxiliares podem não ser governados por outros auxiliares, ou só por um número limitado deles;

xi. não têm significado próprio ou não contribuem ao significado da sentença, preservando o status categorial do verbo principal (são sinssemânticos e sincategoremáticos ao lexema ao qual eles se aplicam);

xii. tendem a ocorrer separadamente do verbo principal;
 xiii. podem ser ligados a algum elemento adjacente;
 xiv. diferentemente dos verbos, auxiliares podem não ser nominalizados ou ocorrer em compostos;

xv. tendem a ocorrer em uma ordem fixa e em uma posição fixa na oração;

xvi. na presença de um auxiliar, o verbo principal é comumente usado em uma forma não-finita, frequentemente carregando consigo alguns elementos morfológicos, como uma nominalização, marcador infinitivo, participial ou gerundival.

Vale ressaltar que nem todas essas propriedades precisam ser observadas concomitantemente em um auxiliar. De acordo com Heine (1993), os auxiliares também recebem uma análise de protótipos, explicitada anteriormente; isto é, quanto mais atributos um item exibir, mais provavelmente corresponderá à noção de um auxiliar prototípico.

3 ESTATUTO CATEGORIAL DAS CVPS EM ITALIANO

Os verbos *andare* e *prendere*, principalmente o primeiro, podem ser encontrados em perífrases verbais. Portanto, esses verbos que ocupam a posição de V1 nas CVPs possuem propriedades em comum com verbos auxiliares, como se vê a seguir:

i) Ambos passaram pelo processo de gramaticalização, na medida em que deixam de ser verbo pleno e tornam-se mais gramaticais. Na ocorrência (1), em que um personagem diz ao outro que este é louco, que é um ‘botânico abstrato’ que não tem a mínima noção de política, *prendere* deixa de ter a função de expressar a posse de algum objeto, já que o objeto de *lasciare*, que é *paese*, não poderia ser objeto de *prendere* nem por anáfora, uma vez que não se pega um país literalmente:

1)	Cosa	credi,	che	uno	riesca
O que	Achar-Pres.Ind.2sg.	que	alguém	Conseguir-Pres.Ind.3sg.	
da solo	a	prendere	e	lasciare	un paese intero, così?
sozinho	part.	Pegar-Inf.	e	Deixar-Inf.	um país inteiro assim?

O que você acha, que alguém consegue sozinho pegar e largar um país inteiro, assim?

(Subcorpus: NARRAT/Section: NARRATRomanzi)

ii) Ambos formam um conjunto fechado de unidades linguísticas. No caso das CVPs no italiano, tem-se o conjunto fechado de V1 com *prendere* e *andare*.

iii) Não são unidades nem claramente lexicais nem claramente gramaticais. Como os verbos partem de um significado mais lexical para um mais gramatical, surgem usos ambíguos, em que, no caso das CVPs não se sabe se a oração é coordenada com objeto oculto ou uma CVP de fato. No dado (2) – em um contexto em que um personagem diz ao outro que, no massacre dos judeus, os ingleses dispararam contra os navios de refugiados, mas os trabalhadores disseram que suas armas eram imaculadas e o personagem diz que as armas não são imaculadas, foram feitas para semear ruína e destruição – vai poder causar ambiguidade, mas nesse caso não tem a função de expressar movimento a algum lugar específico, visto que nesse contexto anterior não foi mencionado nenhum local para ser recuperado a seguir:

2) Herzl, vai e fai il tuo dovere.

Herzl, Ir-Imp.2sg. e Fazer-Imp.2sg. o seu dever.
Herzl, vá e faça o seu dever.

(Subcorpus: NARRAT/Section: NARRATRomanzi)

iv) Ambos também ocorrem como verbos principais. Assim, *andare* e *prendere* continuam sendo usados como verbos lexicais, com seus sentidos de movimento ('ir') e tomada de posse ('pegar'), respectivamente: "Eu fui à padaria"; "Eu peguei a caneta".

v) Ambos expressam funções gramaticais, mas exibem uma morfossintaxe verbal. Apesar de os verbos em posição de V1 também exibirem uma morfossintaxe verbal, há uma diferença na questão da negação, em que o advérbio de negação *non* precede V2, mas tem escopo sobre toda a construção, como em: "Andate e **non** lavate i vostri jeans", que é um preceito ambiental da *Levi's*, declarado durante uma conferência sobre projetos de sustentabilidade (http://www.tgcom24.mediaset.it/green/2014/notizia/-andate-e-non-lavate-i-vostri-jeans-i-precetti-ambientali-secondo-levi-s_2046406.shtml).

vi) Ambos não têm significado próprio ou não contribuem ao significado da sentença, preservando o *status* categorial do verbo principal (são sinssemânticos e sincategoremáticos ao lexema ao qual

eles se aplicam) Assim, nas CVPs, *prendere* deixa ter o significado de “posse” e o verbo *andare* não tem mais a acepção de verbo de movimento.

vii) Auxiliares tendem a ocorrer separadamente do verbo principal, assim como o V1 tende a ocorrer separadamente do V2 nas CVPs, podendo ser ligados a algum elemento adjacente – que, no caso das CVPs, seria a conjunção *e*. Não se observa uma fusão morfológica (afixação e cliticização), mas por outro lado, observa-se que estes verbos estão mais juntos, com pouca possibilidade de material interveniente. Apenas em alguns casos, houve a presença de pronomes reflexivos e as partículas italianas *ci* e *ne*. No exemplo (3), tem-se uma notícia de jornal sobre o naufrágio do navio Concordia, na Itália. O comandante Schettino proferiu a sentença se utilizando de um pronome reflexivo (*me*) e da partícula *ne*, indicando um locativo:

3) La nave si inclinava, io ho preso e **me ne** sono andato

O navio refl. Inclinar-Imperf.Ind.3sg eu Pegar-Perf.Ind.1sg e refl part. Andare-Perf.Ind.1sg
O navio se inclinava, eu peguei e fui embora (lit. fui-me de lá).

(<http://www.fanpage.it/concordia-schettino-intercettato-la-nave-si-inclinava-io-ho-preso-e-me-ne-sono-andato/>)

viii) Ambos tendem a ocorrer em uma ordem fixa e em uma posição fixa na oração. Os verbos em posição de V1 ocorrem antes de V2, sem possibilidade de inversão. Na ocorrência (4), cujo contexto anterior é o de que os homens ensinavam o Dharma aos seres vivos e Jesus havia curado muitos cegos, então Jesus pediu aos homens para que relatassem a João o que haviam visto e ouvido, note-se que o V1 *andate* ocorre em posição anterior ao V2 *riferite*, e não ao contrário:

4) Poi [Gesù] diede loro questa risposta: “**Andate**
Depois [Jesus] Dar-Perf.Ind.3sg. a eles esta resposta: “Ir-Imp.2pl.

e **riferite** a Giovanni ciò che avete
e Relatar-Imp.2pl. a João aquilo que Ter-Pres.Ind.2pl.AUX

visto e udito.

Ver-Part. e Ouvir-Part.

Depois, [Jesus] deu a eles esta resposta: “Ide e relatai a João aquilo que viram e ouviram”. (Subcorpus: MISC/Section: MISCVolumi)

ix) Tanto os auxiliares quanto o V1 das CVPs aceitam uma análise de protótipos. Assim, quanto mais atributos um item exibir, mais

provavelmente corresponderá à noção de um auxiliar prototípico ou de um V1 prototípico de CVP.

Porém, há algumas divergências entre esses tipos de verbos, o que nos permite concluir que o V1 das CVPs não pode ser considerado como um verbo auxiliar, como:

i) No que diz respeito à sintaxe, nas CVPs, V1 e V2 compartilham as mesmas flexões verbais, como no dado (5), que se encontra no presente do indicativo, em que o falante afirma que a aproximação ao budismo dos laicos põe atenção na acumulação de méritos (karma), recitando as três “jóias”:

5) Io	prendo	e	refugio	nel	Buddha,
Eu	Pegar-Pres.Ind.1sg.	e	Refugiar-Pres.Ind.1sg	em o	Buda
Io	prendo	e	refugio	nel	Dharma,
Eu	Pegar-Pres.Ind.1sg.	e	Refugiar-Pres.Ind.1sg	em o	Dharma
Io	prendo	e	refugio	nel	Sangha.
Eu	Pegar-Pres.Ind.1sg.	e	Refugiar-Pres.Ind.1sg	em o	Sangha
Eu pego e refugio no Buda, eu pego e refugio no Dharma, eu pego e refugio no Sangha.					
(Subcorpus: MON2001_04/Section: MON2001_04)					

Os verbos principais em casos de auxiliaridade, por sua vez, apresentam-se em formas não-finitas, enquanto só o verbo auxiliar é flexionado, como por exemplo: “Eu tinha falado”, em que o verbo auxiliar ‘tinha’ está flexionado e o verbo principal ‘falado’ está no particípio, uma forma não-finita;

ii) A concordância de sujeito tende a ser marcada no auxiliar em vez de no verbo principal, como por exemplo: “Ele tinha feito aquilo”, em que o auxiliar ‘tinha’ encontra-se na terceira pessoa do singular, enquanto o verbo principal ‘feito’ mantém-se no particípio sem concordar com o sujeito. Porém, nas CVPs, tanto V1 quanto V2 são flexionados de acordo com o mesmo sujeito, que precede V1, como no exemplo (6), em que ambos V1 e V2 concordam com o sujeito na terceira pessoa do singular. Aqui, um falante responde ao outro algo que não está relacionado com a pergunta feita:

6) ...lui va la sera **prende** e va a letto
 ...ele ir-Pres.Ind.3sg a noite pegar-Pres.Ind.3sg e ir-Pres.Ind.3sg para cama
 e porta i bicchiere dell' acqua
 e levar-Pres.Ind.3sg as garrafas de água
 ... ele vai a noite, pega e vai para cama e leva as garrafas d'água.
 (ifamdl08)

iii) Quanto ao quesito da pragmática, propomos a interpretação do V1 de uma CVP como tendo a função de dar ênfase ao V2, diferentemente de um verbo auxiliar, que tem a função de carregar toda a informação morfológica relacionada ao predicado, como distinções de pessoa, número, tempo/aspecto/modalidade e negação. Na ocorrência (7), em que o ato de saquear Volterra é um dado novo, não encontrado no discurso anterior, o V1 *prendeva* é utilizado com o intuito de dar foco ao V2 *sacchegiava*:

7) Tre anni dopo **prendeva** e **sacchegiava**
 Três anos depois Pegar-Imperf.Ind.3sg. e Saquear-Imperf.Ind.3sg.
 Volterra per conto dei fiorentini.
 Volterra por conta de os florentinos.

Três anos depois pegava e saqueava Volterra em nome (lit. por conta) dos florentinos.

(Subcorpus: MISC/Section: MISCVolumi)

Partindo das propriedades analisadas e das diferenças entre CVPs e auxiliaridade, concluímos que as CVPs representam um desafio para categorização. Embora se aproximem das construções com verbos auxiliares, parecem ser mais bem descritas em termos de serialização, na medida em que:

i) Ambos os tipos de construção demonstram ser uma sequência de verbos que agem juntos como um único predicado (cláusulas monoverbais) – a diferença aqui é que nas CVPs existem apenas dois verbos envolvidos (V1 e V2), sendo que nas CVSs há a possibilidade de se ter mais verbos. No dado (8), em que a personagem quer mostrar a necessidade de uma mudança política, o único predicado é o de Cossiga ter escrito a Mastella:

- 8) Stando così le cose, Cossiga ieri **ha**
 Estar-Ger. assim as coisas, Cossiga ontem Ter-Pres.Ind.3sg.AUX

preso e ha scritto a Mastella.
 Pegar-Part. e Ter-Pres.Ind.3sg.AUX Escrever-Part. a Mastella.
 Estando assim as coisas, Cossiga ontem pegou e escreveu a Mastella.
 (Subcorpus: STAMPA/Section: STAMPAQuotidiani)

ii) Ambos os tipos de construções são monoclausais, não permitindo dependência sintática em seus componentes. No dado (9), a única oração é o sujeito ter ido embora de lá, sendo que não há nenhum tipo de dependência sintática. O contexto é o de que a personagem sentiu um antigo desejo, então proferiu:

- 9) Allora **ho preso e sono andato**
 Então Ter-Pres.Ind.1sg.AUX Pegar-Part. e Ser-Pres.Ind.1sg.AUX Ir-Part.

di là, da mia moglie.
 até lá, até minha mulher.
 Então, eu peguei e fui embora de lá, até minha mulher.
 (Subcorpus: NARRAT/Section: NARRATRomanzi)

iii) Em ambos os tipos de construções, são compartilhados o tempo, o aspecto, o modo, a modalidade e o valor de polaridade – podendo haver apenas um advérbio de negação por construção, que no caso das CVPs tem a construção toda como escopo, sendo que nas CVSs pode ter parte da construção como escopo ou a construção toda. Na ocorrência (10), note-se que o posicionamento de *non* é o de preceder V2. Porém, o escopo da negação recai sobre toda a construção. Note-se também que todos os aspectos verbais são compartilhados. No caso deste exemplo, a personagem está se referindo ao contexto da política:

- 10) Il mio compito è come il vostro: **andare e**
 O meu dever Ser-Pres.Ind.3sg. como o vosso: Ir-Inf. e

non mollare mai.
 não Desistir-Inf. nunca.
 O meu dever é como o vosso: ir e não desistir nunca.
 (Subcorpus: STAMPA/Section: STAMPAQuotidiani)

iv) Em ambos, há um único evento, isto é, todos os verbos se referem a subpartes ou aspectos de um único evento. No exemplo (11) de Baule (CREISSELS, 2000 apud AIKHENVALD, p. 2), a semelhança com uma CVP é enorme, já que, segundo Aikhenvald, as CVSs deste tipo são estruturas guiadas semanticamente que referem a um evento descrito pelo verbo principal, de uma classe aberta, enquanto o verbo de uma classe fechada simplesmente fornece uma especificação gramatical, por uma trajetória de gramaticalização – exatamente o que acontece com as CVPs:

11) O` -a` -fa` ı́ swa` n a` -kle` mĩ`
 he-ant-take his house def ant-show me
 ‘He has shown me his house’ (take-show)

v) As CVSs prototípicas compartilham pelo menos um argumento, sendo que CVSs com sujeitos partilhados são o maior tipo de CVS em qualquer língua e, assim, o compartilhamento de sujeito pode ser considerada uma característica de CVSs prototípicas – e as CVPs, de acordo com os dados analisados, possuem essa propriedade de compartilhamento de sujeito. A ocorrência (12) ilustra o compartilhamento do sujeito *la televisione* (“a televisão”). Neste exemplo, o falante se refere ao contexto da música:

12) Ogni tanto la televisione **prende** e **manda**
 Ocasionalmente a televisão Pegar-Pres.Ind.3sg. e Mandar-Pres.Ind.3sg.

in scena i migliori o i più amati dal pubblico.
 em cena os melhores ou os mais amados do público.

Ocasionalmente, a televisão pega e manda em cena os melhores ou os mais amados do público. (Subcorpus: STAMPA/Section: STAMPAQuotidiani)

vi) Quanto à função das CVSs, Aikhenvald (2006) argumenta que estas são importantes na organização do discurso e no empacotamento da informação. As CVSs podem ajudar a enfatizar vários aspectos de uma ação, elaborando em suas várias facetas. Escolher uma CVS em vez de um predicado monoverbal pode ter outras motivações pragmáticas, como marcar um novo evento. Essas considerações

acerca da motivação funcional das CVSs são plenamente compatíveis com a das CVPs. A ocorrência (13) é exemplificativa da motivação funcional das CVPs. Aqui, a ação de que o personagem Markie irá embora é marcada como um novo evento pelo V1 *prenderà*:

- 13) Markie non rimarrà li al freddo a
 Markie não Permanecer-Fut.Ind.3sg. ali no frio para
- Prender-si una polmonite. **Prenderà** e se ne
 Pegar-Inf.-refl. uma pneumonia. Pegar-Fut.Ind.3sg. e refl. part.
- andrà** dove fa caldo ed è benaccetto.
 Ir-Fut.Ind.3sg onde Fazer-Pres.Ind.3sg. calor e Ser-Pres.Ind.3sg bem-vindo.

Markie não permanecerá ali no frio para pegar uma pneumonia. Pegará e irá embora para onde faz calor e é bem-vindo.

(Subcorpus: MON2008_10/Section: MON2008_10)

Na medida em que o V1 das CVPs não é verbo pleno, mas também não pode ser considerado como verbo auxiliar, as CVPs aproximam-se mais com as CVSs, embora esse tipo de construção não seja frequentemente descrito numa perspectiva tipológica para as línguas românicas. No entanto, Rodrigues (2006), quando descreveu as CVPs no PB, já sinalizava que esse tipo de processo poderia ocorrer nas línguas românicas. Desse modo, assume-se neste trabalho que as CVPs são um tipo de serialização verbal na língua italiana. Entretanto, propõe-se que as CVPs sejam um membro menos prototípico da categoria de CVSs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi analisado que as CVPs no italiano apresentam verbos em posição de V1 *andare* e *prendere*. Esses verbos passam, claramente, por modificações semânticas, sintáticas e pragmáticas, isto é, seu significado é alterado, suas propriedades sintáticas são diferentes e sua função no discurso também modifica-se. Em outras palavras, tais verbos encontram-se em processo de gramaticalização. Os verbos auxiliares, em geral, já completaram o processo de gramaticalização, uma vez que possuem os paradigmas dos tempos e modos verbais e das pessoas do discurso completos, além de que não permitem nenhum tipo de vocábulo entre eles e os verbos principais.

No que se refere ao estatuto categorial das CVPs, pode-se concluir que essas construções são idiossincráticas na gramática do italiano, isto é, constituem-se em um tipo de predicação complexa não prevista no âmbito da gramática italiana. Notou-se que não podem ser consideradas como casos de auxiliaridade, uma vez que suas diferenças são extremamente evidentes. Na verdade, defende-se aqui que as CVPs sejam construções como as CVSs, isto é, que as construções verbais paratáticas sejam consideradas como um tipo de serialização verbal na língua italiana (embora menos prototípico), haja vista tamanha semelhança entre suas propriedades – o que diverge da opinião de autores que afirmam que as CVSs não ocorrem em línguas indo-europeias.

Defende-se aqui também que as CVPs no italiano sejam analisadas como construções de foco, uma vez que o V1 tem a função de enfatizar a proposição de V2, construção que representa semanticamente uma tomada de decisão ou uma quebra de expectativa.

Como sugestão de trabalhos futuros, sugere-se aqui efetuar uma busca com outros verbos em posição de V1, como por exemplo *afferrare* (“agarrar”), *togliere* e *pigliare* (“tomar”), já que verbos semelhantes foram atestados em outras línguas (espanhol e português).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIKHENVALD, A. Y. *Serial verb constructions: A cross-linguistic typology*. New York: Oxford University Press, 2006.
- BERLIN, B; KAY, P. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of California Press, 1969.
- COSERIU, E. Tomo y me voy. Um problema de sintaxis comparada europea. In: ____: *Estudios de Lingüística Románica*. Madrid: Editorial Gredos, 1977. p. 79-152.
- CREISSELS, D. ‘Typology’. In: HEINE, BERND; NURSE, DEREK (eds.). *African Languages: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 231-258.
- CROFT, W. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. New York: Oxford University Press, 2001.
- FOLEY, W.; OLSON, M. Clausehood and verb serialization. In: NICHOLS, J.; WOODBURY, A. C. (eds). *Grammar inside and outside the clause: Some approaches to theory from the field*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 17-60.
- GEERAERTS, D. *Theories of Lexical Semantics*. New York: Oxford University Press, 2010.
- HEINE, B. *Auxiliaries: Cognitive Forces and Grammaticalization*. New York: Oxford University Press, 1993.
- LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, J.; THOMPSON,

S. (eds). *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Philadelphia: John Benjamins, 1988. p.181-225.

LONGO, B. de O.; CAMPOS, O. de S. A auxiliardade: perífrases de tempo e de aspecto no português falado. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S (orgs.). *Gramática do português falado*: Novos estudos descritivos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 445-477 (vol. 8).

RODRIGUES, A. T. C. *Eu fui e fiz esta tese: as construções do tipo foi fez no Português do Brasil*. Campinas, 2006. Tese de doutorado, Unicamp.

ROSCH, E. Natural categories. *Cognitive psychology* 4: 328-50, 1973a.

_____. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In: MOORE, T. E. (ed.). *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press, 1973b.

_____. Cognitive reference points. *Cognitive psychology* 7: 532-47, 1975a.

_____. Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental psychology* 104: 192-233, 1975b.

TAYLOR, J. R. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. New York: Oxford University Press, 1995.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. New York: Macmillan, 1953.

Recebido em: 18/04/2017

Aceito em: 15/06/2017

O CEMITÉRIO NO CONTO FLOR, TELEFONE, MOÇA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

6

THE CEMETERY IN THE CONTO FLOWER, PHONE, GIRL OF CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

BORGES FILHO, Oziris

Professor Doutor Associado I da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Docente do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem na UFG, câmpus de Catalão.

SANTOS, Elia Cristina Alves dos

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência & Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM

RESUMO:

O objetivo deste artigo é analisar o espaço no desenvolvimento da narrativa, para isso, utilizar-se-á como corpus o conto *Flor, telefone, moça* de Carlos Drummond de Andrade. Referente à metodologia utilizar-se-á a Topoanálise que consiste na análise da espacialidade da obra literária. Verificou-se que, embora o cemitério - no início da narrativa - represente um espaço de deleite para a personagem, no decorrer do enredo, o cemitério se torna um espaço topofóbico. O texto culmina com a morte da personagem.

Palavras-chave: Literatura; Topoanálise; Espaço

ABSTRACT:

The purpose of this article is to analyze the space in the narrative. We use as corpus the short story *Flor, telefone, moça* by Carlos Drummond de Andrade. As methodology of this analysis, we use the Topoanalysis which is the analysis of the spatiality in the literary work. Although the cemetery - at the beginning of the narrative - represents a space of delight, in the end this space is topophobic. The text culminates with the death of the character. opportunities for the teaching and learning of literature and learning. In this context, discussions on literary literacy

in basic education are aimed at assigning new perspectives to how readers read and interpret literary texts, motivated by individual and (con)textual choices and by recent changes in the way we produce and consume written texts. In this paper, we will discuss the literary literacy and its interrelations with digital literacy, emphasizing the inclusion of literacy practices in teaching literature in order to promote the formation of reflective critical readers in a context in which digital texts are reality;

Keywords: Literature; Topoanalysis; Space

INTRODUÇÃO

Conceituamos Topoanálise como o estudo do espaço na obra literária (BORGES FILHO, 2007). Ao realizar a leitura de uma obra literária, podemos perceber, por meio de uma observação detalhada, os vários efeitos de sentidos que o espaço produz dentro da narrativa.

Por meio da observação da espacialidade verificamos que o espaço serve, dentre outras funções, para caracterizar as personagens em um determinado contexto histórico, sócio-econômico e psicológico; influenciar as ações das personagens ou poderá sofrer as ações delas (BORGES FILHO, 2007).

Nesse sentido, hipotetiza-se que o espaço é um elemento relevante para o desenvolvimento da narrativa. Percebemos que há três espaços no conto - *Flor, telefone, moça* - pelos quais a personagem transita. A rua em que a protagonista reside, a casa da moça e o cemitério. Esse é o percurso espacial do texto e, na análise a seguir, centraremos nossa atenção em cada um deles.

A RUA EM QUE A MOÇA RESIDE

A moça, cujo nome não é mencionado no conto, é a protagonista da história, pois a trama inteira gira em torno dela. O fato de o narrador omitir o nome da personagem principal causa um efeito de generalidade, pois nos faz pensar em uma moça “qualquer”. O importante é a ação narrada e não a individualização através de um nome próprio. Trata-se de uma personagem plana, pois o conto focaliza apenas um momento da sua vida. Ela morava na Rua General Polidoro. “Perto do cemitério São João Batista” (ANDRADE, 2010, p. 77). Percebemos a verossimilhança que há no conto, pois o nome da rua e do cemitério são realmente espaços que existem no Rio de

Janeiro. Segundo Barthes (1972, p. 35), essas estratégias causam um “efeito de real” dentro da narrativa.

Em nossos estudos sobre a Topoanálise consideramos natureza os espaços que não dependem do homem para serem construídos como, por exemplo, o rio, o mar, a serra, o vale, a praia e outros. Já o cenário é o espaço criado pelo homem (BORGES FILHO, 2007). Então, a rua - e os demais espaços que analisaremos no conto - conceituamos como cenário, a natureza está ausente dele. Assim, podemos concluir que se trata de um conto urbano.

Verificamos que não há, no conto, descrições minuciosas sobre a rua da residência da moça, porém o texto nos esclarece que a rua onde a personagem mora é a mesma rua em que foi construído o cemitério, sendo assim, a casa dela está interligada ao recinto dos mortos. A morte, embora seja um mistério, representa o fim de algo positivo; como por exemplo, um ser vivo, uma amizade, a paz. Enquanto símbolo, a morte é a decadência do ser e o final da existência dele (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2007). Dessa forma, temos uma antítese espacial entre a casa da moça e o cemitério. O primeiro é marcado pelo traço de sentido “vida” enquanto que o cemitério, que fica perto, recebe o traço semântico “morte”.

Interessante que, ao analisarmos o espaço, estudamos a coordenada espacial da prospectividade com a polaridade perto X longe (BORGES FILHO, 2007), assim, de acordo com o narrador do conto, quem reside perto do cemitério, “queira ou não queira, tem que tomar conhecimento da morte” (ANDRADE, 2010, p.77). Então, verificamos a proximidade da casa da moça com o cemitério São João Batista. Assim, nessa rua sempre há cortejo fúnebre, e mesmo sendo estranho, há sempre alguém que se interessa em vê-lo passar:

Toda hora está passando enterro, e a gente acaba por se interessar. Não é tão empolgante como navios e casamento, ou carruagem de rei, mas sempre merece ser olhado. A moça, naturalmente, gostava mais de ver passar enterro do que de não ver nada. E se fosse ficar triste diante de tanto corpo desfilando, havia de estar bem arranjada (ANDRADE, 2010, p. 77).

Um aspecto interessante como característica psicológica da moça, e que está ligado ao espaço, é que apesar de ter uma variedade de lugares magníficos a sua disposição - a cinco minutos de sua casa - no Rio de Janeiro, ela resolve observar os enterros e os carros fúnebres que passavam pela rua onde mora. A personagem chegava, até mesmo, a acompanhar o cortejo no local de sepultamento. Então, ela adquire o estranho costume de passear dentro do cemitério, admirando túmulos e jazigos. O gosto por esses lugares revela um traço psicológico da moça do qual podemos classificar como morbidez.

Às vezes ela chegava a entrar no cemitério e a acompanhar o préstito até o lugar de sepultamento. Meu Deus com tanto lugar para passear no Rio! E no caso da moça, quando estivesse mais amolada, bastava tomar um bonde em direção à praia, descer o Mourisco, debruçar-se na amurada. Tinha a praia à disposição, a cinco minutos de casa. O mar, as viagens, as ilhas de coral, tudo grátis. Mas por preguiça, pela curiosidade dos enterros, sei lá por que, deu para andar em São João Batista, contemplando túmulo. Coitada!

– No interior isso não é raro...

– Mas a moça era de Botafogo. (ANDRADE, 2010, p.78)

Do ponto de vista da coordenada espacial da interioridade – interior X exterior – (BORGES FILHO, 2007) percebemos que a personagem prefere estar dentro do cemitério - lugar dos mortos – ao invés de permanecer fora dele, no espaço dos vivos. Também verificamos a coordenada espacial de amplitude - vasto X restrito (BORGES FILHO, 2007); embora, a protagonista pudesse freqüentar um vasto e belo espaço no Rio, ela prefere restringi-lo. Temos novamente a dicotomia entre o espaço aberto como a praia com o brilho do sol, celebrando a vida; opondo-se ao espaço fechado, o cemitério, que acolhe a morte.

Atentamos, também, para a simbologia do número cinco na expressão “cinco minutos”. Ela é ambivalente, podendo representar os cinco sentidos e estarem relacionados à vida. Ou, como para os mexicanos, o cinco representa “a passagem de uma vida à outra pela morte, e a ligação indissolúvel do lado luminoso e do lado sombrio do universo” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2007, p.244). Percebemos assim que a simbologia do número ratifica um dos sentidos encontrados no texto.

O CEMITÉRIO

Constatamos que o passeio predileto da protagonista era visitar o cemitério à tarde. Compreendemos, então, que, no início do conto, a relação da moça com o cemitério é de topofilia, isto é, “a personagem sente-se bem no espaço em que se encontra, ele é benéfico, construtivo, eufórico” (BORGES FILHO, 2007, p.158). Esse bem estar pelo espaço é evidente, pois com tantas opções para passear no Rio, o lugar que a moça gostava mesmo de frequentar era o cemitério. E “se o enterro era mesmo muito importante, desses de bispo ou general, a moça costumava ficar no portão do cemitério, para dar uma espiada” (ANDRADE, 2007, p.78).

Percebemos que esse espaço - o portão do cemitério - criado dentro da narrativa, serve para mostrar dois subespaços, isto é, o espaço dos mortos e dos vivos. A personagem ficava ali, nessa divisória entre o mundo dos mortos e o mundo dos vivos, simplesmente, pela curiosidade e pelo prazer em ver o funeral.

Sabemos que de acordo com estudos realizados, para a Topoanálise a fronteira divide o texto em dois espaços indivisíveis e as estruturas internas desses subespaços são distintas (BORGES FILHO, 2007). Embora possa parecer que o portão do cemitério seja uma fronteira, afirmamos que não existe fronteira no conto, pois de acordo com o teórico Iuri Lotman a propriedade fundamental da fronteira é a impenetrabilidade, sendo assim, “ela é conseqüentemente um obstáculo ao movimento das personagens” (BORGES FILHO, 2007, p.103), embora, mesmo sendo raro, alguns personagens consigam ultrapassá-la. No conto em estudo, constatamos, então, que o portão do cemitério não é considerado um obstáculo a ser ultrapassado, pois a protagonista do conto transita livremente - atravessando o portão - entre dois espaços distintos: o mundo dos mortos e dos vivos.

Do ponto de vista do espaço, podemos classificar a moça como uma personagem politópica (BORGES FILHO, 2007), pois transita por vários espaços existentes dentro da narrativa, como o cemitério, a sua própria residência e a rua onde mora.

Constatamos, também, que há no conto uma divisão de classe social que nos persegue até mesmo no cemitério. Segundo Martins (2006), para Marx as desigualdades sociais se originam de situações que refletem na apropriação e dominação dando origem a um sistema

social, em que uma classe produz e outra domina tudo. A moça, com sua curiosidade, em seus passeios vespertinos pelo cemitério, observava as covas ricas e as pobres, comparando-as:

O certo é que de tarde costumava passear – ou melhor, “deslizar” pelas ruínas brancas, mergulhada em cisma. Olhava uma inscrição, ou não olhava, descobria uma figura de anjinho, uma coluna partida, uma águia, comparava as covas ricas às covas pobres, fazia cálculos de idade dos defuntos, considerava retratos em medalhões – sim deve ser isso que ela fazia por lá, pois que mais poderia fazer? Talvez mesmo subisse ao morro, onde está a parte nova do cemitério, e as covas mais modestas. E deve ter sido lá, que, uma tarde, ela apanhou a flor. (ANDRADE, 2010, p.78)

Classificamos nesse trecho, segundo a teoria de Gérard Genette (1977), o narrador homodiégetico e intradiégetico, pois ele conta a história de outra pessoa, numa narrativa que se insere em uma narrativa primária. Notamos que o narrador tenta dissimular seu próprio conhecimento a respeito dos fatos narrados. Essa estratégia induz o leitor a acreditar que a história não é inventada, mas trata-se de um acontecimento real.

Observamos que o cemitério é um espaço-sem-drama. À descrição desse espaço, nomeamos de espacialização moderada, pois não há abundância de detalhes nas descrições dele (BORGES FILHO, 2007). Atentamos para primeiro advérbio - “deve ser isso que ela fazia por lá”- assim temos a polaridade aqui x lá, sendo que, o aqui representa o espaço do sujeito, o mundo dos vivos; e o lá simboliza o espaço do outro, o mundo dos mortos. Portanto, a moça invade o espaço que pertence ao outro, isto é, ela adentra o cemitério.

Ponderamos também para o segundo advérbio - “e deve ter sido lá” – que está dividindo a parte nova e a parte velha do cemitério, as quais estão localizadas na parte alta e na baixa, respectivamente. Assim, averiguamos a coordenada espacial de verticalidade cuja polaridade são os termos alto X baixo (BORGES FILHO, 2007). E foi justamente na parte alta, onde se localiza a parte nova do cemitério e as covas mais simples, sem muita ornamentação, que provavelmente a moça arrancou a flor.

Reiteramos a relação de topofilia da personagem com o cemitério, pois a moça não só passeava, mas deslizava pelas “ruínas brancas”

contidas nesse espaço. O narrador ao utilizar o termo “ou melhor” e o verbo deslizar, transmite a idéia de deleite que a personagem sentia nesse espaço. Importante ressaltar, nesse momento, a simbologia que a cor branca pode representar. Ela pode ter significados positivos ou negativos. Essa cor “simboliza em algumas culturas do Oriente o luto e a morte. É a cor da lividez, da falta de sangue, da mortalha, dos espectros, das aparições” (BORGES FILHO, 2007, p.79). É evidente que nesse espaço - o cemitério – a cor branca tem conexões negativas, representando a morte.

O narrador não soube dizer com certeza qual o tipo de flor que a moça apanhou. Acreditava, por puro palpite, que foi margarida, mas poderia ter sido cravo, ou qualquer outro tipo de flor.

– Uma flor qualquer. Margarida, por exemplo. Ou cravo. Para mim, foi margarida, mas é puro palpite, nunca apurei. Apanhou com esse gesto vago e maquinal que a gente tem diante de um pé de flor. Apanha, leva ao nariz – não tem cheiro, como inconscientemente já se esperava -, depois amassa a flor, joga para um canto. Não pensa mais nisso (ANDRADE, 2010, p.79).

Verificamos, nesse fragmento do conto a coordenada espacial da frontalidade – diante x atrás (BORGES FILHO, 2007). E, é nesse momento em que a moça está diante da flor que o narrador nos dá detalhes sobre os gradientes sensoriais utilizados pela personagem quando ela colhe a flor. Cabe explicar que utilizamos a terminologia gradientes sensoriais nos referindo aos cinco sentidos usados pelo homem em sua vida de modo geral e na relação com o espaço: visão, audição, olfato, tato, paladar (BORGES FILHO, 2007). Então, notamos que a moça utilizou a visão ao ver a flor, o olfato ao cheirá-la – embora a planta não exalasse perfume algum –, o tato ao colher e amassá-la. A personagem joga a flor no chão do cemitério ou da rua, enfim, num espaço ignorado. Verificamos as coordenadas espaciais dos eixos vertical e horizontal em relação à margarida. Antes de a moça apanhá-la, estava no eixo vertical. Porém, após ser arrancada e arremessada em qualquer lugar, a flor se desloca para o eixo horizontal. Note-se que, neste caso, o eixo vertical liga-se à idéia de vida, enquanto a horizontalidade subsume o valor de morte. Assim, o eixo vertical X horizontal é homólogo aos valores vida X morte respectivamente. O primeiro é eufórico, enquanto o segundo, disfórico.

Observamos ainda que mesmo a personagem, usando todos os sentidos que nos dão a idéia de vivacidade, percebemos que ela tem o comportamento estranho, pois costuma, à tarde, passear pelo cemitério (um espaço que remete à morte). A moça olha os túmulos, as coroas de flores, os retratos em medalhões - mergulhada em cisma e agindo mecanicamente. E foi nesse passeio vespertino, em que ela apanha a flor e a joga em um canto qualquer, que a complicação da narrativa acontece. A complicação é importante, pois é nesse momento da narrativa em que ocorre um acontecimento que irá interferir e quebrar aquela situação inicial do enredo, impulsionando-o. Nesse ponto, o texto começa a prender o interesse do leitor com maior força.

A CASA

A casa, como os demais espaços do conto, aparece simultaneamente com as ações da personagem. Trata-se, portanto, de uma espacialização dissimulada, pois está intrinsecamente ligada às ações da personagem, uma vez que é ela que faz surgir o espaço. Percebemos, então, que nesse caso a personagem é ativa e existe uma harmonia entre os espaços e as ações dela. Além disso, não há paradas para a descrição do espaço durante a narração. Descrição e narração acontecem concomitantemente:

Se a moça jogou a margarida no chão do cemitério ou no chão da rua, quando voltou para casa, também ignoro. Ela mesma se esforçou mais tarde por esclarecer esse ponto, mas foi incapaz. O certo é que já tinha voltado, estava em casa bem quietinha havia poucos minutos, quando o telefone tocou, ela atendeu (ANDRADE, 2007, p.79).

Sendo assim, o texto torna-se mais dinâmico, pois após o passeio pelo cemitério, a moça já aparece, sossegadamente, na casa dela. A casa representa o espaço da intimidade, do aconchego e da estabilidade. Ela “é também um símbolo feminino com o sentido de refúgio, de mãe, de proteção, de seio maternal”, (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2007, p.197), dessa forma, consideramos esse lugar aconchegante um espaço de topofilia.

Depois de alguns minutos que a personagem chegou à residência dela, e estava tranquila no seu lar, o telefone toca. Ela atende “aloooô...” (ANDRADE, 2010, p.79). Percebemos – pela repetição do “o” - que a moça atende ao telefone de maneira descontraída e expressiva. Então, uma voz pausada, longínqua e misteriosa a interroga sobre a flor

arrancada do túmulo. Atentamos, nesse momento para a simbologia das “flores que representam muitas vezes as almas dos mortos” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2007, p.438). Verificamos também que o narrador utiliza, no conto, o discurso direto, isso faz com que a narrativa seja mais dinâmica, e também transmite veracidade na história que está sendo contada.

– Quedê a flor que você tirou de minha sepultura?

A voz era longínqua, pausada, surda. Mas a moça riu. E meio sem compreender:

– O quê?

Desligou. Voltou para o quarto, para as suas obrigações. Cinco minutos depois, o telefone chamava de novo (ANDRADE, 2007, p.79).

A moça achou engraçado o questionamento da estranha voz e, mesmo sem entender, ela riu, desligou o telefone e foi para o quarto. O quarto, assim como a casa, é um espaço íntimo e de proteção, dando-nos a impressão de que a personagem precisa de amparo. No entanto, a voz não se deixou vencer e insiste. Ela liga novamente depois de cinco minutos. Como já mencionamos anteriormente, a simbologia do número cinco, tanto pode representar situações positivas como negativas, isto é, a vida ou a morte. Nesse caso, mais uma vez, o cinco tem conotações negativas. Como podemos comprovar no decorrer do enredo, o número cinco simboliza a morte.

A voz telefona reclamando aquela flor - tão amada, tão importante para ela - que lhe foi roubada, depois amassada e jogada em um espaço qualquer. A moça já não atende ao telefonema da mesma maneira de antes. Pela maneira que ela fala ao aparelho telefônico inferimos que a protagonista do conto está mais séria e desconfiada: “alô.” E, nesse diálogo com a voz enigmática e suplicante, a moça retruca: “Está aqui comigo, vem buscar” (ANDRADE, 2010, p.79). A moça demonstra energia, segurança e confiança ao dialogar com a voz. No entanto, se a voz era de homem ou de mulher, não se sabia, pois era uma voz tão distante, lenta, severa e triste. Essa descrição da voz aumenta o mistério em torno dela, transmite-nos a ideia de que a voz suplicante está em grande sofrimento. Além disso, faz com que o leitor acredite que a voz misteriosa é realmente de pessoa falecida. Certamente, ela precisa resgatar a flor que lhe foi roubada para encontrar a tranquilidade. A voz rogava, com aflição, aquilo que lhe foi roubado do túmulo.

- Quero a flor que você me furtou. Me dá minha florzinha. Era homem, era mulher? Tão distante, a voz fazia-se entender, mas não se identificava. A moça topou a conversa:
- Vem buscar, estou te dizendo.
- Você bem sabe que eu não posso buscar coisa nenhuma, minha filha. Quero minha flor, você tem obrigação de me devolver (ANDRADE, 2007, p.80).

Voltamos nossa atenção para o substantivo utilizado no diminutivo - florzinha, dando-nos a demonstração do afeto que a misteriosa voz sentia pela flor. A voz, sem dúvida, precisava dela para ser feliz e encontrar a paz.

Constatamos, novamente, a polaridade aqui x lá. Como já comentamos, o primeiro representa o espaço do sujeito, o segundo simboliza o espaço do outro. Agora – diferentemente do que ocorreu no espaço do cemitério - é o outro (a voz) que invade o espaço do sujeito (da moça). Assim, o clímax do conto acontece quando a voz pede, ou melhor, implora incessantemente a flor que lhe foi roubada. Essa situação, que parecia trote de quem não tinha o que fazer, acontece todos os dias no período vespertino. A casa torna-se, assim, um espaço com drama que acontece “quando se realiza o impacto de duas ou mais personagens” (MOISÉS, 1987, p.21). Temos, então, a unidade dramática que está intrinsecamente ligada à estrutura do conto.

O trote era estúpido, não variava, e a moça, enjoando logo, desligou. Naquele dia não houve mais nada.

Mas no outro dia houve. À mesma hora o telefone tocou. A moça, inocente, foi atender.

– Alô!

– Quedê a flor...

Não ouviu mais. Jogou o fone no gancho, irritada. Mas que brincadeira é essa! Irritada voltou à costura. Não demorou muito, a campainha tinha outra vez. E antes que a voz lamentosa recomeçasse:

– Olhe, vire a chapa. Já está pau. (ANDRADE, 2007, p.80)

Notamos que a profissão da moça é a de costureira. O quarto era também o espaço onde ela realizava suas obrigações. Assim, inferimos

a condição social da protagonista e podemos afirmar que se trata de uma pessoa simples. Notamos também que ela começa a ficar cismada e com medo daquela voz reclamante que era irreconhecível, fria e vinha de longe, muito longe:

– Você tem que dar conta de minha flor – retrucou a voz de queixa. ---- Pra que foi mexer logo na minha cova? Você tem tudo no mundo, eu pobre de mim, acabei. Me faz muita falta aquela flor.

– Esta é fraquinha não sabe de outra?

E desligou. Mas, voltando ao quarto, já não ia só. Levava consigo a idéia daquela flor, ou antes, a idéia daquela pessoa idiota que a vira arrancar uma flor no cemitério, e agora a aborrecia pelo telefone. [...] Esquisito uma voz fria. E vinha de longe, como de interurbano. Parecia vir de mais longe ainda... Você está vendo que a moça começou a ter medo (ANDRADE, 2007, p.80).

O narrador, ao utilizar no discurso direto o verbo “acabar”, passa para o leitor a sensação de que aquela voz é, realmente, de alguém que já morreu. Também, pelo uso do adjetivo “fria”, ele nos remete à frieza que tem os defuntos. Outra referência interessante é a da coordenada espacial de prospectividade com a bipolaridade perto x longe (BORGES FILHO, 2007), em que o uso do advérbio “longe” favorece o pressentimento de que a voz é de alguém que está em outra dimensão. O uso das reticências, demonstrando incompletude do pensamento, nos causa dúvida e suspense em relação ao lugar de onde fala a voz suplicante. A frase afirmativa “a moça começou a ficar com medo” aumenta a suspeita e induz o leitor a acreditar que a voz queixosa é de alguém que já faleceu. Essa estratégia na narrativa é importante para aguçar e prender a atenção do leitor.

Observamos que a moça volta para o quarto pensativa, e esse espaço que antes representava proteção, se torna um espaço de insegurança, pois “aquela noite ela custou a dormir. E daí por diante é que não dormiu mesmo nada. A perseguição telefônica não parava” (ANDRADE, 2007, p.80). Simbolicamente a noite representa a obscuridade “a privação de toda a evidência e de todo suporte psicológico” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2007, p.640). Percebemos assim, que a noite, nesse momento, significa a perda da clarividência da protagonista, pois a moça começou a ficar cismada, e vai perdendo toda a clareza de que o telefonema se tratava de apenas um trote. Já

não tem certeza se a voz perseguidora era de pessoa viva ou morta. A partir desse momento a moça vai se debilitando.

Averiguamos que o sentido do quarto vai se modificando. Se antes ele representava o lugar em que a protagonista se sentia amparada. Agora, o quarto representa os sentimentos da moça, pois é um lugar restrito e fechado. Dizemos que ele é um espaço homólogo, isto é, há uma semelhança entre o espaço e a personagem.

Embora fosse um absurdo pensar que a voz era de pessoa que já havia morrido, a voz misteriosa incessantemente implorava a flor que lhe havia roubado, como se essa representasse seu descanso eterno. A moça perdeu a compostura, até mesmo ofendendo a voz e chamando-lhe de imbecil.

A voz não ameaça, não cresce de volume: implorava. Parecia que o diabo da flor constituía para ela a coisa mais preciosa do mundo, e que seu sossego eterno - admitindo que se tratasse de pessoa morta – ficara dependendo da restituição de uma simples flor. Mas seria absurdo admitir tal coisa, e a moça além do mais, não queria se amofinar. No quinto ou sexto dia ouviu firme a cantilena e depois passou-lhe uma bruta descompostura. Fosse amolar o boi. Deixasse de ser imbecil (palavra boa porque convinha a ambos os sexos). E se a voz não se calasse, ela tomaria providências (ANDRADE, 2010, p.81).

A providência que a protagonista do conto tomou foi avisar os seus familiares. Assim, surge no conto diversos personagens secundários, que fazem parte da história, sem nenhuma ação muito importante, como o pai, a mãe, o irmão. O nome deles também não é mencionado no conto, reafirmando, assim, a ideia de generalidade, salientando que o importante são as ações narradas. Eles tentam ajudar a moça a encontrar o dono daquela voz reclamante. Tentando impedir, assim, que a voz continuasse ligando para implorar que lhe devolvesse a flor:

A providência consistiu em avisar o irmão e depois o pai. (a intervenção da mãe não abalara a voz.) Pelo telefone pai e irmão disseram as últimas a voz suplicante. Estavam convencidos que se tratava de algum engraçado absolutamente sem graça, mas o curioso é que, quando se referiam a ele, diziam ‘a voz’ (ANDRADE, 2010, p.78).

Notamos a personificação da voz, que é a antagonista no enredo. E para lidar com ela as descomposturas da família não resolviam. A

estranha voz queria só aquela flor que nascera na sua sepultura. Então, o pai e o irmão da moça resolveram vigiar os telefones públicos, ligar para vários telefones particulares, e também começaram a freqüentar os comércios mais próximos de sua casa. O pai e o irmão fizeram isso na esperança de encontrar alguém que suplicava uma flor de jazigo, mas as buscas foram infrutíferas, pois não encontraram nenhuma voz reclamante. Percebemos o eixo de prospectividade: perto x longe (BORGES FILHO, 2007); embora a voz parecesse vir de longe, como já foi mencionado, foi perto da casa da protagonista que a família fez as diligências. Assim, constatamos que a família da moça acreditava que se tratava de trote de pessoa viva.

A moça ficou ensimesmada. Não se comunicava mais com os amigos e não atendia ao telefone. Mas nem por isso a voz suplicante deixou de pedir que lhe devolvesse a flor.

Claro que a moça deixou de atender telefone. Não falava mais nem para as amigas. Então a ‘voz’, que não deixava de pedir, se outra pessoa estava no aparelho, não dizia mais ‘você me dá minha flor’, mas ‘quero minha flor’, ‘quem furtou minha flor tem que restituir’ etc. Diálogo com essas pessoas a voz não mantinha. Sua conversa era com a moça. E a ‘voz’ não dava explicações (ANDRADE, 2007, p.82).

A família não queria escândalos, mas mesmo assim, resolve procurar a polícia. Percebemos no trecho a seguir um índice temporal da narrativa. A expressão “prender comunista” nos faz pensar na época em que o Brasil estava sob o regime militar. Assim, a polícia, tendo outras preocupações, não se ocupa com o problema da família. Não se descobriu nada sobre a voz enigmática:

Isso durante quinze dias, um mês, acaba por desesperar um santo. A família não queria escândalos, mas teve de queixar-se à polícia. Ou a polícia estava muito ocupada em prender comunista, ou investigações telefônicas não eram sua especialidade – o fato é que não se apurou nada (ANDRADE, 2007, p.82).

Depois do insucesso com a polícia, o pai da moça decide recorrer à companhia Telefônica e pede resolução para o caso da

voz. O funcionário, embora agradável, também não solucionou o problema, alegando questões de ordem técnica e aconselhou que o pai aguardasse os acontecimentos.

– Mas é a tranquilidade de um lar que eu venho pedir ao senhor! É o sossego de minha filha, de minha casa. Serei obrigado a me privar de telefone?

– Não faça isso meu senhor. Seria uma loucura. Aí, é que não se apura nada mesmo. Hoje em dia é impossível viver sem telefone, rádio ou refrigerador. Dou-lhe um conselho de amigo. Volte para sua casa, tranquilize a família e aguarde os acontecimentos. Vamos fazer o possível (ANDRADE, 2007, p.82).

Percebemos que nesse espaço há a valorização do avanço das tecnologias e a indução para a dependência das pessoas com relação aos produtos industrializados. Notamos, também que o atendente tenta convencer a família a agir com passividade mesmo diante da angústia que estão sentindo, pois o funcionário pede ao pai que espere as coisas acontecerem.

Com o passar do tempo, a moça perde o apetite, a coragem, o ânimo. Ela estava pálida, e isso nos lembra a cor branca que no conto, é um símbolo da morte. Notamos que a voz foi destruindo o vigor da moça:

A moça perdendo o apetite e a coragem. Andava pálida, sem ânimo para sair à rua ou para trabalhar. Quem disse que queria ver enterros passando. Sentia-se miserável, escravizada a uma voz, a uma flor, a um vago defunto que nem sequer conhecia. Porque – já disse que era distraída – nem mesmo se lembrava da cova de onde arrancara aquela flor maldita. Se ao menos soubesse... (ANDRADE, 2007, p.83).

Notamos que tanto a rua como o cemitério que antes representavam um espaço de topofília - que se aproximava do fasto - tornou-se um espaço de topofobia, isto é, “um espaço maléfico, negativo, disfórico” (BORGES FILHO, 2007, p.158). O espaço, então, se aproxima do nefasto, pois a moça não se interessava mais em observar na rua os funerais passarem e nem mesmo gostava de passear no cemitério. A personagem estava desanimada para sair de casa. Verificamos a perspectiva espacial de englobamento com a bipolaridade interior x

exterior (BORGES FILHO,2007). A casa é o espaço englobado, e foi nesse espaço que a moça foi se ensimesmando e debilitando-se. Ela deixou de freqüentar os lugares exteriores da casa dela – a rua e o cemitério - que antes lhe davam prazer.

Mas a família da protagonista não desistiu. O irmão foi ao cemitério e constatou que por onde a irmã dele havia passeado naquela tarde havia cinco túmulos. Então, a mãe, imediatamente, dirigiu-se a uma floricultura e saiu de lá com cinco ramalhetes imensos e os distribuiu sobre as cinco sepulturas, acreditando que, finalmente, com esse gesto iria acalmar a alma do morto.

O irmão voltou do São João Batista dizendo que, do lado por onde a moça passeara aquela tarde, havia cinco sepulturas plantadas. A mãe não disse coisa alguma, desceu, entrou numa casa de flores da vizinhança, comprou cinco ramalhetes colossais, atravessou a rua como um jardim vivo e foi derramá-los votivamente sobre os cinco carneiros. Voltou para a casa e ficou à espera da hora insuportável (ANDRADE, 2007, p.83).

Constatamos novamente o número cinco: cinco sepulturas, cinco ramalhetes, cinco carneiros. Representando, nesse trecho “a passagem de uma vida à outra pela morte” (CHEVALIER, GHEERBRANT 2007, p.244). Percebemos que, embora a casa represente proteção, é nesse espaço que acontece a “hora insuportável”, isto é, o momento em que a voz liga suplicando a flor. A casa se tornou um espaço de angústia, desilusão e medo.

Apesar do gesto da mãe da moça, a “voz” não aceitou o suborno. Ela queria somente aquela flor especial que nascera na terra de sua sepultura.

Mas a voz não se deixou consolar ou subornar. Nenhuma outra flor lhe convinha senão aquela, miúda, amarrotada, esquecida, que ficara rolando no pó e já não existia mais. As outras vinham de outra terra, não brotava de seu estrume – isso não dizia a voz, era como se dissesse. E a mãe desistiu de novas oferendas, que já estavam no seu propósito. Flores, missas, que adiantavam? (ANDRADE, 2007, p.83)

O pai da moça resolve, então, recorrer ao espiritismo e solicitou a um médium que estabelecesse contato com a alma aflita que pedia incessantemente a flor que lhe foi arrancada do túmulo. Porém, foi em vão a busca pelos poderes sobrenaturais. A alma em sofrimento não se manifestou.

O pai jogou a última cartada: espiritismo. Descobriu um médium fortíssimo, a quem expôs longamente o caso, e pediu que estabelecesse contato com a alma despojada de sua flor. Compareceu a inúmeras sessões, e grande era sua fé de emergência, mas os poderes sobrenaturais se recusaram a cooperar, ou eles mesmos são impotentes, quando alguém quer alguma coisa até sua última fibra, e a voz continuou, surda, infeliz, metódica (ANDRADE, 2007, p.84).

Depois de percorrer a polícia, a companhia de telefone, o cemitério para levar novas flores nos cinco túmulos, procurarem um médium espiritualista, buscarem uma explicação lógica e nada disso resolver; a família, ainda, acreditava que a voz poderia ser de alguém vivo que não tem o mínimo de compaixão:

Se era mesmo de vivo (como a família ainda conjecturava, embora se apegasse cada dia mais a uma explicação desanimadora, que era a falta de qualquer explicação lógica para aquilo), seria de alguém que houvesse perdido toda a noção de misericórdia; e se era de morto, como julgar, como vencer os mortos? De qualquer modo, havia no apelo uma tristeza úmida, uma infelicidade tamanha que fazia esquecer o sentido cruel, e refletir: Até a maldade pode ser triste (ANDRADE, 2007, p.84).

A família não compreende aquela voz suplicante e misteriosa. Admite a impossibilidade de se restituir a flor que a moça arrancou da sepultura em um passeio vespertino. Então, como o cemitério é um espaço que nos lembra morte, assim, tragicamente, a moça acaba falecendo alguns meses depois de apanhar a flor. Depois que a moça morreu, a voz deixa de pedir. Esse é o desfecho do conto. A amiga enfatiza ao outro, Carlos, que o caso era muito triste, mas que existe sempre a esperança:

Alguém pede continuamente uma certa flor, e essa flor não existe mais para lhe ser dada. Você não acha inteiramente sem esperança?

– Mas, mas e a moça?

– Carlos, eu preveni que meu caso de flor era muito triste. A moça morreu no fim de alguns meses, exausta. Mas sossegue, para tudo há esperança: a voz nunca mais pediu (ANDRADE, 2010, p.84).

O ESPAÇO DA NARRAÇÃO E O ESPAÇO DA NARRATIVA

Há dois tipos de narradores no conto. No primeiro parágrafo constatamos o narrador homodieético e intradieético (GENETTE, 1977). “Não, não é um conto. Sou apenas um sujeito que escuta algumas vezes, que outras não escuta e vai passando” (ANDRADE, 2007, p.77). Depois esse narrador conta a história da moça: “Era uma moça que morava na Rua General Polidoro...” (ANDRADE, 2007, p.77). Aparece, então, o narrador heterodieético (GENETTE, 1977) que relata a história e não faz parte da *diegese*.

Logo no início do conto percebemos que há o espaço da narrativa e o espaço da narração. Entende-se “o termo narração como o ato de narrar e a narrativa como aquilo que foi narrado.” (BORGES FILHO, 2007 p.149) Assim, para esclarecer essa distinção verifica-se no conto - *Flor, telefone, moça* – que o espaço da narração não aparece, isto é, o espaço da narração é desconhecido para os leitores: “Falava-se de cemitérios? De telefones? Não me lembro. De qualquer modo, a amiga - bom, agora me recordo que a conversa era de flores - ficou subitamente grave, sua voz e murchou um pouquinho” (ANDRADE, 2007, p.77). No entanto, o espaço da narrativa é evidente, pois tudo o que está sendo contado acontece no Rio de Janeiro: “Meu Deus com tanto lugar para passear no Rio” (ANDRADE, 2007, p.78).

Também percebemos a unidade de ação da personagem, isto é, a sequência de atos e acontecimentos de que a moça participa num espaço de âmbito restrito. Sendo que a rua e o cemitério são espaços vazios de dramaticidade, enquanto é na casa da protagonista que acontece todo o conflito. E essas ações conflituosas ocorrem em um curto tempo. “A moça morreu no fim de alguns meses”. Temos, assim, a unidade de tempo típica do conto.

PERCURSO ESPACIAL

Segundo a Topoanálise, “Ao encadeamento dos espaços que formam a narrativa, chamamos de percurso espacial” (BORGES FILHO, 2007, 43). No conto - *Flor, telefone, moça* - a história narrada acontece em mais de um lugar – a rua em que a moça reside, o cemitério e a casa da moça - portanto classificamos o enredo de politópico.

Como sabemos, o conto clássico é uma breve narrativa e centra-se em um único episódio da vida. Há a unidade de ação, tempo e espaço. No conto temos a exposição, a complicação, o clímax e o desfecho. Assim, para o topoanalista é relevante conhecer o percurso espacial dessas quatro etapas do enredo.

A exposição - ou apresentação - é a parte introdutória da narrativa em que serão apresentados os fatos iniciais e também as personagens. E nessa exposição conhecemos os espaços inicial do conto *Flor, telefone, moça* que são a rua General Polidoro e o cemitério São João Batista. Identificamos que o cemitério é um espaço que nos remete à ideia de morte. Como já comentamos anteriormente, o nome da rua e do cemitério são dois espaços que existem no Rio de Janeiro, há, então, uma verossimilhança. Isso nos transmite a ideia de veracidade do conto.

A protagonista da história gosta de observar os enterros e passear todas as tardes no cemitério São João Batista que era próximo da casa dela; foi num desses passeios vespertinos que a moça apanha uma flor de um túmulo. Nesse momento acontece a complicação e há uma mudança no conto, pois a moça que tinha uma relação de topofilia com o cemitério deixa de frequentá-lo.

O clímax ocorre quando o desenvolvimento da narrativa alcança um ponto em que não há possibilidade de continuidade, isto é, o momento de maior tensão na narrativa. Assim, o espaço em que o clímax do conto ocorre é a casa da moça, pois ao voltar para casa ela ouve o telefone tocar, atende e uma voz longínqua implora que ela devolva a flor que lhe foi arrancada. Isso acontece todos os dias, na mesma hora. E mesmo com a intervenção da família da moça, a voz não desiste de implorar pela devolução da flor.

O desfecho acontece após o clímax, é a conclusão do texto. O desfecho dessa história acontece quando a moça morre e a voz deixa de pedir a flor.

Percebemos, enfim, que o espaço inicial e final do conto são os mesmos: o cemitério. Porém no início do conto a moça - com seu

vigor - tinha uma relação de topofilia com o espaço, pois gostava de passear às tardes no São João Batista. Já no final ela falece. Assim inferimos que, como a maioria dos mortos em nossa cultura, ela será enterrada no cemitério. Ao analisarmos atentamente o espaço, muitas vezes, pode-se antecipar os acontecimentos da narrativa. Assim, o conto falava de cemitérios, de flores que nos lembra a morte e significa o final da existência. O desfecho do conto foi justamente esse: a morte da protagonista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmamos que o espaço é um elemento importante para o desenvolvimento da narrativa. Ao realizarmos uma leitura atenta do conto *Flor, telefone, moça*, percebemos que o cenário, que o narrador nos apresenta, envolve-nos, constantemente, com a dicotomia vida X morte. Porém, no desenvolvimento do enredo, a maneira como os espaços são mostrados e as estratégias da escrita – nos levam a refletir que o desfecho do conto culminará na morte.

Observamos que a rua em que a protagonista morava era a mesma rua do cemitério. Esse espaço – a rua – ligava a casa da moça com o recinto dos mortos. A personagem, além de acompanhar os sepultamentos de pessoas desconhecidas por ela, se deleitava passeando, todas as tardes, pelo cemitério, contemplando os túmulos. E foi lá que, inocentemente, colhe uma flor. A planta, antes de ser apanhada, estava no sentido vertical e simbolizava a vida. Depois que ela é colhida pela moça e jogada em um lugar qualquer, no sentido horizontal, simboliza a morte. No enredo aparece bastante o número cinco simbolizando situações negativas e a morte propriamente dita.

Entendemos também que o estudo sobre o espaço é tão rico que pode representar os sentimentos da personagem. Essa estratégia é utilizada nesta narrativa quando o sentido do quarto vai se modificando. Ora ele representa o lugar em que a protagonista se sente amparada. Ora o quarto representa os sentimentos da moça, pois é um lugar restrito e fechado. Então verificamos que o quarto é um espaço homólogo aos sentimentos da protagonista, pois existe uma semelhança entre o espaço e personagem. A personagem já não sai de casa. Constatamos a perspectiva espacial de englobamento com a bipolaridade interior x exterior. A casa é o espaço englobado, e foi nesse espaço que a moça vai se mortificando.

Concluimos, portanto, que no conto *Flor, telefone, moça* o espaço

nos remete à morte. Verificamos que o conto perpassa por questões misteriosas: uma moça, cujo nome não aparece no enredo, com um estranho passatempo – passear pelo cemitério; uma flor arrancada de uma sepultura; uma voz suplicante e misteriosa que reclama incessantemente a flor que lhe foi roubada.

Percebemos que o cemitério é o espaço que aparece no início e no final da narrativa. Porém, ele tem conotações distintas no começo e no fim do texto. No primeiro momento, o cemitério aparece como um lugar especial em que a protagonista – com toda a vivacidade - tem com ele uma relação de topofilia. No decorrer do enredo - devido à perseguição da voz misteriosa e, conseqüentemente, a perda do vigor da moça - há uma mudança brusca em relação ao espaço: O cemitério se torna um espaço topofóbico. E no desfecho do conto, o corpo inerte da moça vai, definitivamente, para o cemitério.

Assim, a temática relacionada à morte está presente em todo o conto. É evidente que o enredo prende a atenção do leitor, pois há um mistério, ligado àquela voz suplicante, que o leitor procura desvendar durante a leitura do conto. Porém, não se descobre de quem é a voz misteriosa, e o conto termina com a morte da personagem. E a morte é o maior mistério da vida.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos de aprendiz*. Rio de Janeiro, 2010.
- BARTHES, Roland. O efeito do real In: BARTHES, Roland et al. *Literatura e Semiologia*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BORGES FILHO, Oziris. *Espaço e Literatura: introdução à Topoanálise*. Franca: Ribeirão Gráfica editora, 2007.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- GENNETE, G. *O discurso da narrativa*. Lisboa: Vega, 1977.
- MARTINS, Carlos Benedito. *O que é sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: Prosa*. São Paulo: Cultrix, 1987.

Recebido em: 23/05/2017

Aceito em: 20/06/2017

RELAÇÕES DIALÓGICAS NO LIVRO DIDÁTICO: “PORTUGUÊS LINGUAGENS”

7

DIALOGICAL RELATIONS IN TEXTBOOK: “PORTUGUÊS LINGUAGENS”

SANTOS, Eduardo Pereira

Mestrando do curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Franca.

LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/Araraquara

Professora do Programa de Linguística da Universidade de Franca

RESUMO:

Neste trabalho temos como objetivo analisar como se dão as relações dialógicas dos enunciados de um capítulo denominado “Diálogos”, do manual didático “Português Linguagens: Literatura, Produção de Texto e Gramática”, para o Ensino Médio, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, a fim de examinar se as propostas de atividades desse capítulo fundamentam-se no pensamento bakhtiniano sobre enunciado, gênero discursivo e dialogismo, bem como verificar se tais exercícios podem favorecer a compreensão e o aprendizado do aluno a respeito dos conteúdos abordados, tendo em vista o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000).

Palavras-chave: Bakhtin, livro didático, diálogo

ABSTRACT:

The aim of this paper is to analyze how are the dialogical relations in the enunciation of three chapters called “Diálogos”, one of each volume of the textbook “Português Linguagens: Literatura, Produção de Texto e Gramática”, applied to High School, written by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, in order to examine whether the proposed activities of these chapters are based on Bakhtin’s thoughts about enunciation, discursive genre, and dialogism, as well as to verify if such exercises can promote student’s understanding and learning about the covered content, according to the Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000).

Keywords: Bakhtin, textbook, dialogue

1. INTRODUÇÃO

O tema que fundamenta e estimula a presente pesquisa são as relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados e no seu interior, sabendo que, todos os enunciados, na perspectiva de Bakhtin, compõem-se de outros e por eles são confrontados, numa contínua interação dialógica no processo de construção de sentido.

Nesta pesquisa, analisa-se um capítulo do livro didático “Português Linguagens: Literatura, Produção de Texto e Gramática”, para o Ensino Médio, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, conforme se descrevem adiante.

O livro didático tem elevada importância no ensino de Língua Portuguesa, pois, segundo o Guia do PNLD (2014), deve buscar oferecer subsídios para ampliar a compreensão do aluno sobre a língua materna e promover seu desenvolvimento para o uso social da linguagem.

Conforme mencionam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000), a atividade de reflexão sobre a linguagem e o conhecimento de Língua Portuguesa, na perspectiva de seu funcionamento, atende à demanda de desenvolvimento intelectual do aluno para o exercício da cidadania e a vida social.

O propósito desse trabalho é examinar como se dão as relações dialógicas nos capítulo escolhido do referido manual didático, a fim de verificar se as propostas de atividades oportunizam ao aluno interagir dialogicamente com os enunciados, e, a partir disso, construir conhecimento sobre os temas abordados, tendo em vista o pensamento bakhtiniano sobre dialogismo, enunciado e seus tipos estáveis, bem como as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000).

O livro didático “Português Linguagens” é organizado em três volumes que, por sua vez, são dispostos em unidades e capítulos. Nele, com exceção da primeira unidade do primeiro volume, todas as demais apresentam um capítulo denominado “Diálogos”.

Esse capítulo aborda temas sobre Literatura, referindo-se a conteúdos tratados em outros capítulos do mesmo volume. Nele, são sugeridas análises de uma ou mais obras, em parte ou integralmente, dentre as quais, trechos de obras literárias, imagens, filmes, história em quadrinhos, dentre outros.

Para este estudo, foi selecionado um desses capítulos do livro didático, que se revela mais completo, por apresentar um texto de abertura, uma imagem e um filme, e respectivas atividades, além de outros trechos de obras literárias e textos explicativos, favorecendo uma análise mais ampla.

Desse modo, foi selecionado o seguinte capítulo do livro didático “Português Linguagens”: Capítulo 8 “Diálogos”, da Unidade 4 – “História Social do Arcadismo”, do Volume I. Para realização da pesquisa, examina-se o capítulo selecionado, dando origem a três partes distintas de análises, que são sucessivamente apresentadas. Sendo assim, procede-se à leitura dos enunciados e à respectiva análise de seu tema: primeiro, do texto de abertura, em seguida, da obra e sua atividade e, logo após, do filme e sua atividade.

Para oferecer eficiência à análise, sem perder sua eficácia, no momento em que se estudam as atividades sugeridas, não se examina cada questão individualmente, nem aspectos relativos à organização composicional ou ao estilo, mas o conjunto de informações nelas presentes, relativas à sua temática, mapeando, sobretudo, as relações dialógicas que nelas se evidenciam.

1 ARCABOUÇO TEÓRICO

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, retomam-se as reflexões de Bakhtin (2006, 2011), e de estudiosos de sua obra, dentre os quais, Brait (2005, 2012), Faraco (2007, 2009), Fiorin (2008), Grillo (2005), Machado (2005, 2007), Marchezan (2005), Stam (1992, 2008) e Sobral (2009).

O dialogismo perpassa toda a obra de Bakhtin, por constituir o eixo de seu pensamento. Tal é a importância desse conceito, examinado sob diferentes perspectivas, que, além de ter servido de alicerce à sua concepção de linguagem, possibilitou a fundamentação de sua antropologia filosófica.

Para Bakhtin (2011), a vida é por essência dialógica, pois, viver é se envolver em diálogo. Como a vida humana é representada pela linguagem, ou seja, os homens não têm acesso direto à realidade, porque ela é apresentada semioticamente, a palavra emerge sempre em relações dialógicas com outra já existente.

Conforme menciona Sobral (2009), no pensamento bakhtiniano, o sujeito apreende a linguagem utilizando a própria linguagem, nas situações discursivas. Portanto, o caráter dialógico da linguagem de Bakhtin refere-se a contextos de produção de enunciados.

Nessa perspectiva, os enunciados são entendidos como unidades reais, e não convencionais, da comunicação, delimitados pela alternância dos sujeitos participantes do discurso.

Para Bakhtin (2011), desde a simples réplica do diálogo monovocal cotidiano até o romance ou tratado científico, qualquer enunciado é dotado de um começo e um término absolutos, sendo que, anterior ao seu início há os enunciados alheios e, após seu fim, reside a palavra do outro que é convocado a assumir uma atitude responsiva.

Toda compreensão de um enunciado, tenha ele a dimensão que tiver, implica uma responsividade, ou seja, é sempre portadora de resposta. O interlocutor, ao receber e compreender a significação enunciativa, assume em relação ao enunciado uma atitude responsiva.

Nessa linha de pensamento, compreende-se que todos os enunciados são povoados de palavras alheias portadoras de expressividade e tom valorativo, que são assimilados, reelaborados e reacentuados pelo interlocutor.

Desse modo, a expressão de certas palavras não constitui um aspecto da própria palavra como unidade da língua e não resulta do significado dessas palavras; essa expressividade tanto pode ser um eco de uma expressão individual do outro, que faz da palavra uma representação plena do enunciado alheio como posição valorativa específica, quanto uma expressão típica de gênero discursivo.

Um importante apontamento de Bakhtin (2011) que serve de subsídio para este estudo é a compreensão de que o emprego da linguagem se dá em forma de enunciados, relativamente estabilizados num dado campo discursivo, os quais constituem os gêneros do discurso.

Segundo Bakhtin (2011, 262) “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. A ênfase do conceito deve recair no termo “relativamente”, o que leva a considerar o aspecto de mudança dos gêneros discursivos.

Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso têm um papel fundamental na apreensão dos modos sociais, orientando a interação nas esferas da atividade humana. Desse modo, os gêneros são entendidos como atividades discursivas que se estabilizam socialmente para atender às mais diversas formas de inserção, ação e controle social, bem como de exercício de poder, o que afirma o seu caráter sócio-histórico e sua indispensabilidade para a interlocução humana.

Dessa forma, entende-se que a produção do discurso é uma ação que vai além da perspectiva comunicativa e informacional, superando a concepção de língua vista como sistema comunicativo ou sistema simbólico com a finalidade de expressão de ideias.

Na concepção de Bakhtin (2011), o domínio de um gênero é a possibilidade de o falante se comunicar em dada situação social, pois no seu entender, ao enunciar, o sujeito sempre se vale de um gênero do discurso. Nesse sentido, a intenção discursiva do falante se dá mediante a escolha de determinado gênero discursivo que é orientada pelas peculiaridades do campo discursivo em que se realiza a comunicação, ora de formas mais padronizadas ora de forma mais flexíveis.

Ao tratar o conceito de gênero discursivo, Bakhtin (2011) estabeleceu uma correlação entre gênero e estilo. Nessa direção, ele afirma que todo estilo está diretamente vinculado aos enunciados e aos gêneros do discurso.

Não obstante, enquanto os enunciados, orais e escritos, primários e secundários, pertencentes a qualquer campo da comunicação, refletem marcas de individualidade, o mesmo não ocorre com os gêneros do discurso, pois nem todos eles são suscetíveis de refletir marca de individualidade.

São mais propícios a refletir a individualidade da linguagem os gêneros artístico-literários, já que, nesse caso, o estilo individual é inerente ao enunciado. Contrariamente, os gêneros mais padronizados são menos favoráveis à expressão da individualidade. Portanto, o estilo individual não integra a grande maioria dos gêneros discursivos.

Segundo Bakhtin (2011), o estudo do estilo da linguagem só alcança eficácia se se considerar efetivamente a natureza do gênero dos estilos linguísticos e fundamentar-se no exame prévio das modalidades de gêneros discursivos.

Desse modo, o exame profundo e amplo da natureza dos enunciados, entendido como unidade real da comunicação, e dos gêneros do discurso é essencial para a superação das noções limitadas da vida do discurso e da atividade comunicativa, tendo em vista que o gênero reúne formas de orientação coletiva para compreensão da realidade social.

Em se tratando de material didático, embora nele coexistam os diversos gêneros discursivos, cada manual apresenta um formato diferenciado, não sendo, pois, um ambiente específico para fixação de um ou outro gênero, mas para a convivência deles, de acordo com o propósito de ensino.

Dizer que os livros didáticos são suportes para os gêneros, assemelha-se a afirmar que o romance, considerado por Bakhtin o gênero dos gêneros, também o é, tendo em vista que o romancista tem a memória dos gêneros bastante aguçada, capaz de explorar cada gênero discursivo. Sendo assim, o manual didático contém gêneros, mas não é um suporte convencional de gênero.

Por sua finalidade de ampliar as possibilidades de trabalho com gênero e com as linguagens em sala de aula, o livro precisa oferecer significados potenciais em todos os tipos de gêneros, oportunizar ao aluno o envolvimento com as relações dialógicas entre os enunciados e seus tipos estáveis, possibilitar o confronto dos textos e seus sentidos, e direcionar a linguagem para o mais próximo do aluno.

2 ANÁLISE

O livro didático “Português Linguagens”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é destinado ao Ensino Médio e aborda conteúdos de Literatura, Produção de Texto e Gramática. Essa obra é organizada em três volumes, cada qual apresentando quatro unidades, que são subdivididas em capítulos.

Com exceção da Unidade 1, do Volume I, desse manual didático, todas as demais unidades dos três volumes apresentam um capítulo com o título “Diálogos” que se remete a temas da Literatura tratados na unidade em que ele se insere.

Do Volume I, toma-se para análise o Capítulo 8 “Diálogos”, da Unidade 4 – “História Social do Arcadismo”. Esse capítulo se organiza da seguinte maneira:

- Texto de abertura, que contextualiza o tema, retomando informações do Capítulo 1 “A linguagem do Arcadismo”, e preparando caminho para as análises;

- Tela “O juramento dos Horácios” (1784), de Jacques-Louis David, e o texto “O contexto da cena”, seguidos de atividades;

- Filme “A missão” e proposta de atividade a ele relacionada.

O texto de abertura resume a temática do Capítulo 8, da Unidade 4. Nele são retomados conteúdos do Capítulo 1 “A linguagem do Arcadismo”, ao apresentar o contexto histórico, social e econômico em que o Arcadismo emerge: século XVIII, a Revolução Francesa e a ascensão da burguesia, bem como reitera a importância desse período literário para as produções artísticas, tendo em vista constituir uma contraposição às manifestações do período Barroco e a indicação de novos caminhos para a arte.

Retomadas essas informações, no Capítulo 8, da Unidade 4, apresentam-se ao aluno a pintura “O juramento dos Horácios” (1784), de Jacques-Louis David, e um fragmento “O contexto da cena” que explica a tela, sobre a qual trata a atividade em seguida.

Mediante a atividade proposta, os alunos são orientados a observar essencialmente três aspectos da obra:

- Primeiro aspecto: as características dos períodos literários que a obra evidencia, retoma ou refuta, conforme se observam nas questões: “1a”, “1b”, “2b”, “3b” e “6”:

1a) *“Que traço do Classicismo é retomado por essa tela neoclássica?”*

1b) *“Quanto ao tema, que mudança essa tela apresenta, se comparada às obras barrocas?”*

2b) *“Que traço clássico ou neoclássico se verifica nesse procedimento [de apresentar aspectos comuns nos elementos da tela]?”*

3b) *“Que relação essas características [físicas dos personagens] têm com a pintura renascentista?”*

6) *“[...] Quais dessas características é possível identificar nessa pintura neoclássica? Explique como se manifestam no quadro essas características identificadas.”*

• Segundo aspecto: A disposição dos personagens, das formas e cores da tela, conforme demonstram as questões: “2a”, “3a”, “4a” e “4b”:

2a) *“O que esses elementos [os jovens romanos, as mulheres, as espadas, os arcos] têm em comum?”*

3a) *“Como [os três jovens romanos] são caracterizados?”*

4a) *“O que os gestos do pai e dos filhos demonstram, sabendo-se que os rapazes poderão voltar sem vida?”*

4b) *“Em contraposição, o que os gestos das mulheres representam?”*

• Terceiro aspecto: a relação da obra com o contexto histórico em que foi produzida, conforme se vê na questão 5.

5) *“[...] Na sua opinião, esse quadro pode ser visto como contestação ao regime vigente? Por quê?”*

Além do fato de as questões se restringirem a três aspectos, conforme se demonstrou, algumas perguntas revelam-se bastante semelhantes. As questões “1a”, “2b” e “6”, por exemplo, solicitam que se identifiquem na tela características do Classicismo; e as questões “2a”, “3a”, “4a” e “4b” têm finalidades equivalentes, que é sugerir análise dos objetos, personagens e gestos.

Dessa forma, verifica-se que o aluno é limitado a responder às questões em conformidade com o ponto de vista dos autores, retomando informações da tela que se analisa.

Há somente uma questão, a de número “5”, em que o aluno é convidado a manifestar sua opinião. Todavia, ele é limitado a responder “sim” ou “não” a respeito do assunto tratado, justificando sua opinião diante da informação apresentada de forma sucinta no enunciado.

5) *“A filosofia do século XVIII tinha caráter reformador e moralizador, em oposição ao Absolutismo e aos privilégios da Aristocracia. A tela O Juramento dos Horácios foi concluída quatro anos antes da Revolução Francesa. Na sua opinião, esse quadro pode ser visto como contestação ao regime vigente? Por quê?”*

Em relação à análise do diálogo da obra com o contexto histórico em que a tela foi produzida, a questão “5” sugere que o estudante

manifeste sua opinião se a pintura é uma contestação ao regime vigente na época e solicite explicação nesse sentido. Todavia, não é possível ao aluno encontrar fundamento teórico para essa resposta, tendo como referência informações disponíveis nesse volume do livro. Desse modo, sua opinião, conforme sugere a questão, será subjetiva, baseada em conhecimento prévio sobre o assunto, ou será uma suposição.

Essas questões, de modo geral, requerem do aluno análise da obra no que diz respeito aos traços do Classicismo que são retomados na disposição das figuras e nas formas; à mudança que a obra apresenta se comparada às manifestações do Barroco; às características físicas dos personagens e sua relação com os aspectos dos personagens que se apresentam nas pinturas renascentistas; e à relação da tela com o regime vigente na época de sua produção.

Desse modo, o aluno é solicitado a não somente identificar características, a fim de perceber alguns aspectos do Neoclassicismo e compará-los com os de outros períodos literários.

Sendo assim, as relações dialógicas que se evidenciam são estabelecidas entre os períodos da Literatura: Classicismo, Barroco e Neoclassicismo, tendo em vista que as manifestações literárias são dialógicas, ora negando ora reafirmando temas, formas e estilos. E, nesse caso, a partir das questões propostas, não é possível ao aluno compreender com clareza tais relações.

Mediante essa atividade, o aluno não é convidado a contemplar e analisar a obra em sua essência; a conhecer os valores e tonalidades expressivas nela presentes; e a posicionar-se criticamente, examinando as relações dialógicas que se estabelecem com outras obras. Esse direcionamento restringe a compreensão do leitor a aspectos descritivos da obra e a identificação de características de determinadas escolas literárias, o que pouco coopera para sua efetiva aprendizagem.

No mesmo Capítulo 8 “Diálogos”, da Unidade 4: “História Social do Arcadismo” há uma proposta de “Diálogo entre o cinema e o Iluminismo” (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, v. 1, p. 319) onde se apresenta sugestão para ser integralmente assistido o filme “A missão”, de Roland Joffé, e em seguida é proposta uma atividade que pretende favorecer esse diálogo.

A partir do título “Diálogo entre o cinema e o Iluminismo” são apresentados exercícios referentes à obra “A missão”. As questões propostas funcionam como um roteiro de estudo, que serve para

conduzir o aluno à leitura e à compreensão do filme, ao indagá-lo sobre cenas, situações e outros aspectos da obra.

Nas perguntas “1a”, “1b”, “1c”, “3a”, “3b”, “3c”, “3d”, “4a” e “7b” são utilizadas expressões capazes de simplificar ou limitar a busca do aluno a um elemento específico do filme. Dentre esses termos, podem-se destacar: “como”, “o quê”, “qual”, “quem”, “para quem”, “em que” e “quê”, conforme se demonstram a seguir:

1a) *“Pela ótica do filme, **como** se apresentava a natureza americana aos olhos do colonizador europeu?” (grifo nosso).*

1b) *“**O que** essencialmente atraía os colonizadores europeus para a América?” (grifo nosso).*

1c) *“**Qual** era o papel dos jesuítas nesse contexto da colonização?” (grifo nosso).*

3a) *“**O que** eram os Sete Povos das Missões?” (grifo nosso).*

3b) *“**Quem** organizava o trabalho e o relacionamento com os índios nessas comunidades?” (grifo nosso).*

3c) *“**Como** era o relacionamento entre os índios e os religiosos nessas comunidades?” (grifo nosso).*

3d) *“**Para quem** ficava a produção do trabalho dos índios nas lavouras?” (grifo nosso).*

4a) *“**Em que** se diferenciam [a vida dos indígenas nas comunidades dos Sete Povos e na cidade]?” (grifo nosso).*

7b) *“**Que** implicações teve para a Companhia de Jesus a decisão tomada pelos religiosos de Sete Povos?” (grifo nosso).*

Esse direcionamento de pergunta impede que o aluno observe no filme aspectos distintos dos que é solicitado a examinar. São questões que esperam uma resposta absoluta, a ser repetida igualmente por todos os alunos.

Com o mesmo efeito, são apresentadas as questões “5”, “6” e “7c” que solicitam a identificação de exemplos na obra que confirmam uma informação dada na própria pergunta. Neste caso, utilizam-se os termos “cite”, “identifique” e “qual”, conforme se demonstram a seguir:

5) *“Numa passagem do filme, uma menina índia diz não querer ir para a floresta, pois lá habitava o demônio. Esse dado é um exemplo do processo de aculturação que os índios vinham vivendo em contato*

com os religiosos. **Cite** outros elementos do filme que demonstram esse processo.” (grifo nosso).

6) “No contexto em que se passa o filme – meados do século XVIII – o racionalismo não via com bons olhos o trabalho dos jesuítas, identificados como porta-vozes da Contrarreforma. Por esse motivo, em alguns países a ordem sofria perseguições, como ocorreu em Portugal e no Brasil. **Identifique** no filme uma situação que ilustre esse dado histórico.” (grifo nosso).

7 c) “Por esse artigo [XVI] do tratado [de Madri], percebe-se que o rei da Espanha desconsiderava um dado fundamental quanto à relação do índio com o espaço natural. **Qual** é esse dado?” (grifo nosso).

O aluno nesse caso é convidado a encontrar elementos no filme que comprovam os dados apresentados pelos autores. Sendo assim, o objetivo da questão é somente possibilitar que o leitor confirme por meio de exemplos determinada informação, dispensando seu ponto de vista sobre o assunto.

Além dessas, são apresentadas as questões “2”, “4b”, “7a”, que, embora solicitem opinião sobre determinado assunto, limitam a ação do aluno, restringindo sua compreensão à confirmação de informações oferecidas pelos autores. Conforme se demonstram a seguir.

2) “Comente com os colegas o papel da música de Ennio Morricone, **no filme**, e o desempenho dos atores Robert de Niro (o escravista convertido) e Jeremy Irons (o líder jesuíta)” (grifo nosso).

4b) “Logo, **o filme**, apresenta uma visão positiva ou negativa a respeito do trabalho dos jesuítas nessas comunidades?” (grifo nosso);

7a) “**De acordo com o filme**, a determinação desse artigo [XVI do Tratado de Madri, citado no início do iniciado] foi respeitado?” (grifo nosso).

Essas questões dão abertura para que o aluno manifeste sua opinião. Contudo, com exceção do comentário sobre o desempenho dos atores, solicitado pela questão 2, todas as demais propostas, “4b”, “7a” e a primeira parte da questão “2”, que trata da análise da música, são limitadas ao ponto de vista do filme.

A maioria dessas perguntas direciona o aluno para uma resposta única, e quando ele é solicitado a comentar sobre alguma cena

específica, a questão deixa claro que deve ser observado como o fato acontece na obra.

Outra questão a ser analisada é a de número 3. Nela, o aluno é convidado a comentar com os colegas o papel da música de Enio Morricone e o desempenho dos atores.

Ao se referir à música, a proposta poderia ser relevante se favorecesse ao aluno uma análise sobre o uso da linguagem musical como estratégia para aproximação entre o jesuíta e os indígenas. Contudo, além de não haver opção para o aluno registrar suas observações, somente comentar com seus colegas, ele ainda é solicitado a analisar, na mesma questão, a atuação dos atores, como se existisse relação entre o desempenho deles e a música tema, o que pode dificultar a compreensão da proposta.

Um outro fato a se observar na atividade desse tópico é que, embora seu título sugira diálogo do cinema com o Iluminismo, os autores só dedicam uma questão para tratar desse tema, que é a pergunta de número “6”, reproduzida a seguir, em que o aluno é convidado a identificar uma situação que ilustra a visão do racionalismo sobre o trabalho dos jesuítas.

6) *“No contexto em que se passa o filme – meados do século XVIII – o racionalismo não via com bons olhos o trabalho dos jesuítas, identificados como porta-vozes da Contrarreforma. Por esse motivo, em alguns países a ordem sofria perseguições, como ocorreu em Portugal e no Brasil. Identifique no filme uma situação que ilustre esse dado histórico.”*

Essa questão convida o aluno a identificar uma situação na obra referente ao dado histórico mencionado. A identificação de uma situação no filme não se revela suficiente para favorecer o aprendizado do aluno sobre o tema, nem dá abertura para que o estudante perceba as relações dialógicas entre a obra e o Iluminismo.

Os exercícios, em geral, demonstram especial preocupação com os aspectos históricos retratados pelo filme. Nesse sentido, a atividade direciona o aluno a observar, sob a ótica do filme, o contexto histórico, social e político do Brasil no século XVIII, bem como aspectos referentes à catequese: a relação entre índios, jesuítas e colonizadores.

Dessa forma, a obra não é explorada na sua potencialidade de

sentidos. A ação do aluno é limitada a uma leitura superficial e restrita do filme, pela qual poderá observar somente o que os autores querem que seja visto.

A análise da obra poderia ir além de observação de cenas, e de exercício de interpretação, a fim de possibilitar que o aluno estabeleça relações dialógicas com o filme, no intuito de examinar, por exemplo, como a linguagem se torna um importante instrumento para a aproximação entre indígenas e jesuítas, e como convivem e dialogam visões de mundo, ideologias e interesses tão distintos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para subsidiar a análise do capítulo “Diálogos”, selecionado do livro didático “Português Linguagens”, tornou-se relevante desenvolver algumas reflexões teóricas e metodológicas sobre enunciado, gênero discursivo e dialogismo, a partir de trabalhos do conjunto do pensamento de Bakhtin e de autores estudiosos desse filósofo da linguagem.

Para a realização das análises, entendeu-se que a melhor forma de identificar com profundidade e clareza as relações dialógicas nesses capítulos seria percorrer o caminho de estudo sugerido ao aluno e, nessa direção, verificar como são propostas as atividades.

Sendo assim, examinou-se o capítulo escolhido, buscando entender as propostas apresentadas e identificar a partir delas as relações dialógicas com as quais o aluno pudesse interagir e construir seu próprio sentido.

No capítulo analisado, verificou-se existir um enunciado de abertura que objetiva contextualizar os assuntos a serem abordados, referindo-se a temas de capítulos anteriores do respectivo volume. Contudo, esse enunciado retoma as informações de forma bastante superficial, não oferecendo oportunidade de o aluno aprofundar o estudo e alcançar uma compreensão ampla sobre o conteúdo tratado.

Nesse capítulo também são apresentadas obras literárias, pictóricas e cinematográficas a serem analisadas pelo aluno a partir de atividades propostas. Em relação às obras literárias, observa-se não haver sugestão para que estas sejam integralmente lidas. Para a análise do filme, os exercícios propõem um roteiro de estudo sobre a história, algumas cenas e o contexto em que foi produzido. A respeito da tela, as atividades orientam o leitor para análise de personagens, de paisagem, de objetos, cores e contexto de produção, restringindo sua observação a elementos visíveis ou dedutíveis da obra.

Nessa direção, ao examinar o capítulo selecionado, observou-se que as questões apresentadas conduzem o aluno a reproduzir informações dadas pelos autores em enunciados do próprio livro didático ou levantar hipóteses a partir de seu conhecimento prévio sobre os temas abordados. Dessa forma, as relações dialógicas estabelecidas somente são apreendidas pelo aluno na convergência de sentidos, na confirmação ou reiteração de conteúdos apresentados.

O aluno não é convidado a dialogar com as obras apresentadas e com os demais enunciados que se analisam. Ao contrário, é solicitado a se manifestar em relação a perguntas cujas respostas são previsíveis e absolutas, sendo que a repetição e a atividade de pergunta-resposta não garantem a relação dialógica.

Nesse caso, as atividades não desafiam o estudante a refletir amplamente sobre as possibilidades significativas que se dão a partir das relações dialógicas entre os enunciados e no seu interior, a fim de alcançar efetiva compreensão sobre o tema estudado.

As análises constataam que, embora o manual didático apresente capítulos com o título “Diálogos”, seus autores demonstram não dominar o amplo conceito do termo. Não houve nem sequer menção sobre a dialogicidade, por exemplo, dos movimentos literários. E, sendo assim, verifica-se que esse livro dialoga não com o aluno, mas com a dinâmica escolar.

Desse modo, conclui-se que as propostas de atividades do capítulo selecionado não estimulam no aluno a reflexão e a interação com os enunciados para ampliação de seu aprendizado sobre linguagem e seu emprego na vida social.

REFERÊNCIAS

A MISSÃO. Direção: Robert Joffé. Produção: David Puttnam, Fernando Ghia. Roteiro: Robert Bolt. Interpretes: Aidan Quinn, Jeremy Irons, Liam Neeson, Ray McAnally, Robert De Niro. Warner Bros. Pictures, 1986. 1 filme (126 min) son., color, 35 mm.

ASSIS, M. de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção Travessias).

AZEVEDO, A. **O cortiço**. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São

Paulo: HUCITEC, 2006.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A Produtividade do Conceito de Gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, ago. 2012. Disponível em <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531/4343>. Acesso em: 1 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio), 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Guia do livro didático**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>>. Acesso em: 1 jul. 2014.

CRAVEIRINHA, J. **Hamina e outros contos**. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1998.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens: Literatura, Produção de Texto e Gramática**. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, v. 1. 2010.

_____. **Português Linguagens: Literatura, Produção de Texto e Gramática**. Volume II. Ensino Médio. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, v. 2, 2010.

_____. **Português Linguagens: Literatura, Produção de Texto e Gramática**. Volume III. Ensino Médio. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, v.3, 2010.

FARACO, C. A. **O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica**. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 97-108.

_____. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

_____. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 161-193.

GRILLO, S. V. de C. **Esfera e Campo**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 133-160.

MACHADO, I. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, B. (Org.), **Bakhtin: Conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

_____. **Os gêneros e a ciência dialógica do texto**. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 193-230.

MEMÓRIAS Póstumas. Direção: André Klotzel. Produção: André Klotzel. Roteiro: André Klotzel, José Roberto Torero. Intérpretes: Débora Duboc, Marcos Caruzo, Nilda Spencer, Otávio Muller, Petrônio Gontijo, Reginaldo Farias, Sonia Braga, Stepan Nercessian, Viétia Rocha, Walmor Chagas. Superfilmes, 2001. 1 filme (101 min) son., color, 35mm.

MARCHEZAN, R. C. **Diálogo**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 115-131.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São

Paulo: Parábola Editorial, 2008.

O CHEIRO do ralo. Direção: Heitor Dhalia. Produção: Marcelo Araújo, Matias Mariani, Rodrigo Abreu. Roteiro: Heitor Dhalia, Marçal Aquino. Intérpretes: Alice Braga, Flavio Bauraqui, Leonardo Medeiros, Lourenço Mutarelli, Selton Mello, Silvia Lourenço, Susana Alves. Geração Conteúdo, Primo Filmes, RT Features em associação com Branca Filmes, Tristero Filmes, Teleimage, Sentimental Filmes e Mundo Cane Filmes, 2006. 1 Filme (112 min) son., color, 35 mm.

TROPA de Elite. Direção: José Padilha. Produção: José Padilha, Marcos Prado. Roteiro: André Batista, Bráulio Mantovani, José Padilha, Rodrigo Pimentel. Intérpretes: André Ramiro, Caio Junqueira, Fábio Lago, Fernanda Machado, Maria Ribeiro, Milhem Cortáz, Wagner Moura e outros. Zazen Produções, 2007. 1 filme (115 min) son., color, 35 mm.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação**. Tradução de Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

Recebido em: 10/05/2017

Aceito em: 15/06/2017

álogosdiálogos
pertinentespertinentes
ENTES

diálogosdiálogosdiálogosdiálogos
entespertinentespertinentespertinentes

Diálogo
PERTINENTES
diálogos
PERTINENTES

Av. Dr. Armando Salles de Oliveira, 201
Caixa Postal, 82 - Cep. 14.404-600
Parque Universitário - Franca-SP
www.unifran.edu.br