



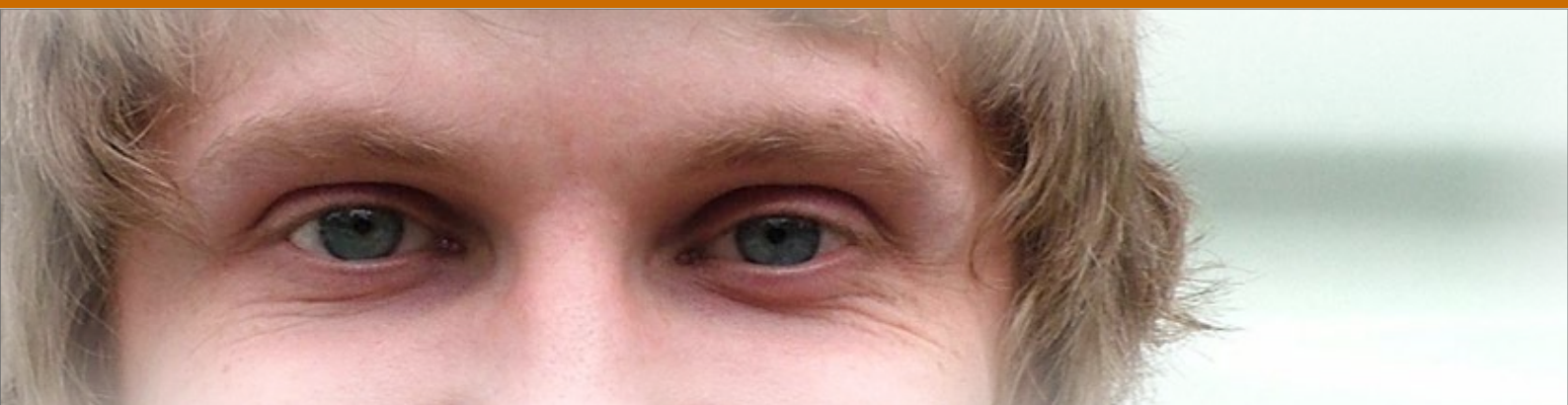
Grasiela Kieling Bublitz

(Orgs.) Kári Lúcia Forneck

Marlene Isabela Bruxel Spohr

Linguagens: Múltiplos olhares, múltiplos sentidos

volume 2



Grasiela Kieling Bublitz
Kári Lúcia Forneck
Marlene Isabela Bruxel Spohr
(Orgs.)

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos: volume 2

1ª Edição

EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2015



Centro Universitário UNIVATES

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Ma. Luciana Carvalho Fernandes

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaeher



Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Fernanda Rocha da Trindade

Augusto Alves

João Miguel Back

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Suplentes

Fernanda Scherer Adami

Ieda Maria Giongo

Beatris Francisca Chemin

Ari Künzel

Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

L755 Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos / Grasiela Kieling
Bublitz, Kári Lúcia Forneck, Marlene Isabela Bruxel Spohr (Orgs.) - Lajeado:
Ed. da Univates, 2015. (Linguagens; 2)

98 p.

ISBN 978-85-8167-136-9

1. Linguística 2. Literatura I. Título

CDU: 80:37

Catálogo na publicação – Biblioteca da Univates

**As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão,
adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva
responsabilidade dos autores.**

APRESENTAÇÃO

Na publicação deste ano, o *e-book Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos: volume 2* consolida o propósito original de se constituir um espaço para divulgar pesquisas, reflexões teóricas, materiais didáticos e produções literárias, a partir de diferentes perspectivas linguísticas.

Nesta edição, acadêmicos, diplomados e professores do Curso de Letras da Univates e de diferentes instituições, divulgam seus saberes sobre questões que vão desde a percepção da composição epistemológica dos estudos sobre a linguagem, passando por propostas didáticas para o ensino da língua, por exemplo, a análises empíricas e impressões pessoais sobre aspectos interacionais da linguagem. Por essa razão, a diversidade de gêneros textuais presentes neste *e-book* concretiza o modo como se valorizam e se constroem os saberes produzidos na Univates e em outros espaços acadêmicos das instituições de origem dos autores que aceitaram o desafio de compor a presente edição.

Na primeira seção, estão os artigos que desenvolvem reflexões de natureza epistemológica, aplicações de fundamentos teóricos, interfaces metodológicas, explicitações didáticas e relatos de evidências empíricas. Esses artigos ilustram a diversidade de pontos de vista que diferentes olhares imprimem para aspectos da linguagem. A percepção da imanência dialógica *da* e *sobre* a linguagem, aspecto caro ao curso de Letras da Univates, está presente nos sete artigos desta edição.

O Dr. Kleber Eckert, no artigo *A leitura e seu suporte: o percurso histórico do livro* traça a trajetória de evolução dos suportes de leitura, partindo do surgimento das lajotas de barro, em que os escribas gravavam os primeiros caracteres cuneiformes. O panorama também faz alusão ao papiro e ao pergaminho, predecessores do livro impresso desenvolvido por Gutenberg, por volta de 1450, para aportar na inovação do livro eletrônico e suas consequências na relação livro-leitor. Eckert tece reflexões, ao fim do retrospecto histórico, sobre o livro do futuro e suas implicações no hábito de ler.

O Dr. Maiquel Röhrig, no artigo *O papel da Literatura na cultura brasileira*, aponta para a influência da Literatura nas muitas manifestações artísticas, entre as quais, o cinema, a televisão, a publicidade e a música. Röhrig argumenta que, ao contrário de impressões do senso comum, a literatura não está perdendo espaço no inventário artístico cultural contemporâneo. Segundo o autor, o que ocorre é justamente o contrário, ainda que os próprios consumidores da arte não se deem conta desse processo.

No artigo *As anáforas e a posição do locutor*, a doutoranda Makeli Aldrovandi tece reflexões teóricas a respeito da natureza das anáforas na perspectiva da Linguística Textual em interface com fundamentos enunciativos propostos por Adam. Para ilustrar, a autora analisa tiras da Mafalda, do argentino Quino, mostrando de que modo as anáforas, mais que funcionarem como elementos de remissão, são responsáveis, também, pela posição do autor em relação aos enunciados. Trata-se, segundo Aldrovandi, de uma análise não apenas textual, mas também enunciativa, já que não se focalizam somente os elementos ditos, mas o modo pelo qual o locutor marca seu discurso pelas retomadas anafóricas.

A linha tênue que separa uma linguística sincrônica de uma linguística diacrônica é motivo de análise no artigo *A prioridade da Sincronia sobre a Diacronia*, da doutoranda Gabrielle Perotto de Souza da Rosa. A autora apresenta reflexões epistemológicas acerca do modo como se articula uma linguística com fins descritivos, focada na sincronia, ou com fins explicativos, focada na diacronia. Para a autora, ambos os pontos de vista se complementam, embora estudos focados na sincronia podem dar conta de fenômenos não vislumbrados por uma linguística puramente diacrônica. O papel do linguista, segundo da Rosa, é o de clarear o ponto de vista metodológico, dependendo do fim que pretende atingir.

A evidência de que estudantes chegam aos bancos acadêmicos sem conseguirem dar sentido aos textos que leem é a motivação das reflexões presentes no artigo *Um olhar de Ducrot para o conto: tecendo práticas sob a luz da Teoria da Argumentação na Língua*, do doutorando Leandro Lemes do Prado. O autor apresenta uma proposta de análise do conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles, no intuito de ilustrar de que modo uma teoria linguística, no caso a Teoria da Argumentação da Língua, de Oswald Ducrot, pode contribuir para o desenvolvimento de perspectivas didáticas que contribuam para a formação do leitor. Prado apresenta os encadeamentos argumentativos das macroposições do conto analisado e defende um ensino voltado às questões textuais, ao que tange no reconhecimento de cadeias de sentido do texto.

Em *O verbo no 7º ano do Ensino Fundamental: abordagem morfossintática e discursiva, através do gênero textual notícia*, as professoras Aline Diesel, Marlene Spohr e Clarice Hilgemann apresentam implicações didáticas a respeito do ensino dos verbos no Ensino Fundamental e refletem sobre a importância de se trabalharem temáticas linguísticas em uma perspectiva de interfaces. As autoras ilustram como se pode desenvolver uma abordagem de ensino do verbo sob os enfoques morfológico, sintático, semântico e discursivo, e sugerem que na interface interna a abordagem linguística torna-se mais completa e eficaz, atendendo, inclusive, aos pressupostos apresentados no PCN de Língua Portuguesa.

No artigo *Interferência da linguagem virtual sobre a linguagem convencional*, os acadêmicos Brendom da Cunha Lussani, Jonas Alberto Dhein e Sinara Maria Spezia apresentam o resultado de um estudo desenvolvido na disciplina de Estudos da Linguagem I, no qual verificaram, através de um questionário respondido por estudantes do Ensino Fundamental, de que modo a linguagem virtual impacta em aspectos da seleção lexical desses adolescentes. Para os autores, em vista dos resultados encontrados, percebe-se que há certa interferência da linguagem virtual na variedade linguística utilizada pelos estudantes. Com caráter descritivo, a análise empírica reflete, ainda, sobre as propriedades do signo linguístico, segundo Saussure.

Além desses artigos, a segunda seção destina-se à diversidade de gêneros que circulam nos espaços acadêmicos do Curso de Letras. Nessa seção, compilam-se produções textuais decorrentes de disciplinas do curso, entre as quais transposições didáticas, resenhas, crônicas e memoriais, que ilustram que a concretização do gênero textual depende das intenções e dos propósitos do autor texto.

Na transposição didática *Refletindo sobre o (im)perfeito: uma proposta de transposição didática*, as acadêmicas do Curso de Letras, Catherine Luiza Werlang, Aline Jéssica Antunes e Ana Cristina Diersmann apresentam uma proposta de ensino de Língua Portuguesa, em que são postos em evidência alguns dos conceitos de teorias do Discurso e da Enunciação. As acadêmicas nos mostram, por meio de uma proposta de ensino, que teoria e prática podem e devem se articular, a fim de contribuírem nos processos de aprendizagem da língua.

Na resenha *Lucíola e a Dama das Camélias: uma relação pretendida pelo autor brasileiro*, a acadêmica Suzinara Strassburger Marques resenha um texto de Sandra Nitrini sobre a relação entre *A Dama das Camélias*, de Dumas Filho, e *Lucíola*, de José de Alencar. Para Strassburger, o artigo é pontual ao apontar semelhanças entre as obras, mas, principalmente, por exaltar as diferenças entre elas, sugerindo que Alencar, mais do que se inspirar na obra francesa, supera-a em termos de composição de personagens e de articulação do enredo.

Na crônica *Aerolugar*, a acadêmica Catherine Werlang reflete sobre lugares e não-lugares e o modo como nem todos os espaços são, necessariamente, como se teoriza a respeito deles. Na crônica *Insatisfação Coletiva*, a acadêmica Daniela Guizzo de Oliveira mostra quão distantes podem estar sonho e realidade, num texto que evidencia como projetos aparentemente bem construídos podem não estar evidentemente concretizados como se supunha. Na crônica *Sem fita verde no cabelo: uma história, uma perda, uma crônica...*, o acadêmico Roger Henrique Pozza, numa homenagem dialógica, relembra sua convivência com a avó, mostrando que o lobo mau dos contos infantis é mais dramático na vida real.

No memorial *Leitura e escrita, uma relação direta com o meio*, vê-se um relato permeado de reflexões sobre o impacto do contato estimulante com o mundo letrado, quando a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra. A acadêmica Daniela Guizzo de Oliveira nos mostra em seu memorial como a influência dos pais pode ser decisiva na formação do leitor, mesmo que eles sequer se deem conta desse processo.

Se a linguagem, como diria Bakhtin, é dialógica em sua imanência, parece aceitável a suposição de que de um objeto dialógico possam ser construídas abordagens tão distintas. Esse é o mérito desta edição do e-book *Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos: volume 2*.

Boa leitura!

Kári Lúcia Forneck

Professora do Curso de Letras da Univates

SUMÁRIO

Artigos

- A LEITURA E SEU SUPORTE: O PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO..... 10**
Kleber Eckert
- O PAPEL DA LITERATURA NA CULTURA BRASILEIRA..... 20**
Maiquel Röhrig
- AS ANÁFORAS E A POSIÇÃO DO LOCUTOR..... 30**
Makeli Aldrovandi
- A PRIORIDADE DA SINCRONIA SOBRE A DIACRONIA..... 39**
Gabrielle Perotto de Souza da Rosa
- UM OLHAR DE DUCROT PARA O CONTO: TECENDO PRÁTICAS SOB A
 LUZ DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA..... 46**
Leandro Lemes do Prado
- O VERBO NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGEM
 MORFOSSINTÁTICA E DISCURSIVA, ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL
 NOTÍCIA..... 54**
Aline Diesel, Marlene Isabela Bruxel Spohr, Clarice Marlene Hilgemann
- INTERFERÊNCIA DA LINGUAGEM VIRTUAL SOBRE A LINGUAGEM
 CONVENCIONAL 64**
*Brendom da Cunha Lussani, Jonas Alberto Dhein, Sinara Maria Spezia,
 Kári Lúcia Forneck*

Transposição didática

- REFLETINDO SOBRE O (IM)PERFEITO: UMA PROPOSTA DE
 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA 71**
*Catherine Luiza Werlang, Aline Jéssica Antunes, Ana Cristina Diersmann,
 Kári Lúcia Forneck*

Resenha

- LUCÍOLA E A DAMA DAS CAMÉLIAS: UMA RELAÇÃO PRETENDIDA
 PELO AUTOR BRASILEIRO 86**
Suzinara Strassburger Marques

Crônicas

AEROLUGAR.....	90
<i>Catherine Luiza Werlang</i>	
INSATISFAÇÃO COLETIVA.....	92
<i>Daniela Guizzo de Oliveira</i>	
SEM FITA VERDE NO CABELO: UMA HISTÓRIA, UMA PERDA, UMA CRÔNICA... ..	94
<i>Roger Henrique Pozza</i>	

Memorial

LEITURA E ESCRITA, UMA RELAÇÃO DIRETA COM O MEIO.....	96
<i>Daniela Guizzo de Oliveira</i>	

Artigos

A LEITURA E SEU SUPORTE: O PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO

Kleber Eckert

Resumo: O presente estudo tem por objetivo apresentar um panorama da evolução do suporte de leitura ao longo da história. Para tanto, procura responder a alguns questionamentos em relação aos primeiros suportes que serviram ao texto escrito, ao surgimento do livro em papel tal como o conhecemos hoje, aos antecedentes desse livro em papel, ao chamado livro eletrônico ou *e-book* e, finalmente, ao futuro do livro, seja na forma convencional ou no formato digital. Trata-se de um estudo teórico-reflexivo organizado em quatro grandes partes, que recuperam a história do ancestral do livro até chegarem à atualidade com o livro em formato digital. Na primeira parte, é apresentado um percurso histórico no qual aparecem os primeiros suportes que receberam textos escritos, como tabuletas de argila, pedras e metais, chegando-se até o Egito antigo, que registrava seus escritos em papiro. Na sequência, explica-se o uso do pergaminho, que se torna popular a partir do século IV, e a maneira como os escritos eram guardados: em forma de rolos. Ainda nessa parte, apresenta-se o surgimento do códice, que é o precursor do livro como o conhecemos hoje. A terceira parte está dedicada ao livro impresso, consequência do surgimento da prensa tipográfica desenvolvida por Gutenberg, fato que levou à popularização da leitura e até mesmo à transformação do livro num produto industrializado. Na última parte, discute-se o livro eletrônico, etapa considerada por muitos pesquisadores da área da história da leitura como uma grande revolução por que passou o livro, comparada à invenção dos tipos móveis de Gutenberg. Nessa parte, reflete-se, ainda, sobre as diferenças que ocorrem no processo de leitura no suporte digital em relação ao livro impresso. Nas considerações finais, discute-se o futuro do livro, principalmente no que tange à manutenção do livro em papel e o advento, com força, do livro em formato digital.

Palavras-chave: Suportes de leitura. História do livro. Futuro do livro.

Introdução

Vivemos em uma sociedade letrada, em que a leitura representa uma das principais ferramentas para termos acesso ao conhecimento. Sabemos também que, atualmente, muito do que lemos está em suportes digitais, seja em arquivos eletrônicos, seja em endereços da rede mundial de computadores. Há que diga, por isso, que o futuro da leitura estaria condicionado a suportes digitais e que talvez o livro, tal como o conhecemos hoje, poderia até desaparecer.

Vale lembrar que os diferentes suportes do texto escrito interferem na maneira de ler. É o que defende Belo (2008), quando afirma que, ao longo dos séculos – ou milênios – “cada uma das diferentes formas do livro implicou [...] diversos modos de escrever e ler. Obrigou ao uso de determinado tipo de instrumento, a uma certa postura corporal, a um certo modo de organizar o texto (ou a imagem), dependendo da textura do suporte ou de seu formato” (p. 27).

É o que também preconiza Chartier (1999), quando discute as diferenças de leitura no papel e no suporte digital. Embora o texto seja o mesmo, haverá diferenças na sua organização e na recepção por parte do leitor: “a diferença pode [...] estar ligada, mais fundamentalmente,

1 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Câmpus Bento Gonçalves. Graduação em Letras Português/Espanhol – Univates (2003); Especialização em Ensino de Língua Portuguesa – Univates (2004); Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade – UCS (2009); Doutorado em Letras – UCS (2014). E-mail: klebereckert@hotmail.com

ao efeito significativo produzido pela forma. Um romance de Balzac pode ser diferente, sem que uma linha do texto tenha mudado [...]” (CHARTIER, 1999, p. 138).

Diante dessas reflexões, o presente texto propõe-se a discutir e a responder alguns questionamentos, tais como: quais foram os primeiros suportes que serviram ao texto escrito? Como surgiu o formato de livro de papel hoje utilizado? Quais foram os antecedentes do livro? O livro eletrônico veio para ficar? Qual é o futuro do livro?

Para fazê-lo, buscaram-se, na história, as origens das tabuletas de barro, um dos mais antigos suportes da escrita, utilizadas pelos sumérios no quarto milênio antes de Cristo. Depois, explica-se a confecção e a utilização do papiro como suporte de escrita, que imperou no antigo Egito e com o qual surgiu o livro em rolo, conhecido também como *volumen*.

O suporte da escrita que veio depois foi o pergaminho, que era o couro de animais esticado, seco e preparado para receber a escrita. Atribui-se o surgimento desse suporte à cidade de Pérgamo, localizada na Ásia Menor, e com ele nasceu o antecedente do modelo de livro atualmente conhecido, o códice que, por sua vez, passou a substituir o antigo livro em rolo.

O passo seguinte é considerado uma grande revolução no suporte da escrita. É a invenção da imprensa, por Gutenberg, em 1450, fato que transformou o livro num objeto mais popular e mudou a história da leitura e escrita do mundo ocidental. A próxima revolução ocorre no final do século XX, o surgimento do livro eletrônico, que leva ao questionamento sobre o futuro do livro, seja em formato impresso, seja em formato digital.

1. Das lajotas de barro ao papiro

Da mesma forma como o barro foi um dos primeiros materiais que o ser humano utilizou para a produção de objetos, assim também o utilizou como suporte de escrita. O surgimento do ancestral do livro, as lajotas de barro onde eram feitas inscrições, remonta ao IV milênio antes de Cristo, na Mesopotâmia. Nessas lajotas, e também em peças cilíndricas, os sumérios faziam registros utilizando a escrita cuneiforme. Campos (1994) faz referência a Will Durant, autor do livro *The story of civilization*, ao afirmar que, assim como a pintura e a escultura, a escrita foi, originalmente, um produto da cerâmica. Portanto, o mesmo material utilizado pelo oleiro, pelo escultor e pelo construtor era também utilizado pelo escriba mesopotâmico.

Para a produção das lajotas, o barro era moldado de maneira semelhante ao que ocorria com a produção de tijolos. Com as peças ainda úmidas, os escribas gravavam, com o auxílio de um estilete de metal ou osso, os caracteres cuneiformes sobre as lajotas, que depois eram colocadas para secar (CAMPOS, 1994). Para Horellou-Lafarge e Segré (2010), a escrita cuneiforme deve sua forma ao suporte sobre o qual era escrita, o que nos leva a inferir que o tipo de escrita depende do suporte usado para registrá-la.

Lajotas, cilindros e óstracos (fragmentos de cerâmica) serviram, por muito tempo, ao comércio para o registro de contratos, recibos e notas. Ademais, as lajotas de barro eram usadas como correspondências e para o cumprimento de ordens reais, como mostram algumas tabuletas encontradas nas escavações de Mari, que remetem ao III milênio antes de Cristo. Sobre a argila, os sacerdotes gravavam lendas sagradas, rituais, orações e fórmulas mágicas dos povos da época, uma vez que se tinha como objetivo fortalecer os Estados teocráticos e aumentar a influência sobre as pessoas da região (CAMPOS, 1994).

Também da época dos sumérios, há dois “livros” que são considerados hoje muito importantes quando se investiga a história do livro e da própria escrita. O primeiro é o Código

de Hammurabi, que é um conjunto de leis reunidas por Hammurabi, rei da Babilônia no século XVIII a.C., que foram registradas numa estela de diorito negro que mede 2,25 m de altura. O outro é um texto literário considerado o mais antigo épico da literatura universal: trata-se da epopeia de Gilgamesh, um herói que emerge do imaginário sumeriano (CAMPOS, 1994).

Além do uso das tabuletas de argila para os registros escritos, outras matérias duras serviram como suporte, tais como a pedra, a ardósia, o mármore, o osso, o vidro, o ferro, o bronze e outros metais. Para Higounet (2003), a pedra sempre foi o material por excelência para as escritas consideradas monumentais. O autor ainda cita os caracteres chineses que eram gravados em bronze ou em casco de tartarugas e, no tempo de Maomé, a gravação de caracteres em ossos de camelo realizada pelos árabes.

De acordo com Higounet (2003), os materiais influenciaram o desenho das letras e ajudaram a definir os tipos de caracteres, tal como ocorreu com a escrita cuneiforme. À medida que se passou a usar materiais menos duros, mas perecíveis, a escrita começou a ficar mais livre e mais cursiva. Nessa segunda etapa, se assim podemos chamá-la, os suportes utilizados foram a madeira, cascas de árvore, folhas de palmeira, seda, tabuletas de cera e peles de animais (HIGOUNET, 2003).

No antigo Egito, o papiro, que era o principal suporte da escrita da época, permitia que se escrevesse com “um traçado de sinais linear, mais simples e geométrico” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 25). O papiro é uma planta abundante às margens do Rio Nilo e serviu, antes de ser usado como suporte para a escrita, para a fabricação de esteiras, cordas, sandálias e outros utensílios (CAMPOS, 1994).

O processo de elaboração da folha de papiro, que era usada como suporte para a escrita, começava com o corte do caule da planta em pedaços de aproximadamente 40 cm. O miolo desses pedaços era cortado em tiras, as quais eram cruzadas umas sobre as outras, umedecidas e batidas com um tipo de martelo de madeira. Bater as tiras fazia com que elas produzissem uma espécie de substância colante, que fazia com que as fibras ficassem coladas. Após ser tratada com óleo de cedro, a folha era exposta ao sol e, depois de seca, polida com pedra pome (CAMPOS, 1994).

O próximo passo era a preparação do rolo, chamado de *volumen* pelos latinos e de *kylindros* pelos gregos, que era o “livro” da época (CAMPOS, 1994). Para Horellou-Lafarge e Segré (2010), mesmo sendo de manuseio mais fácil que a argila ou a pedra, utilizar o papiro continuava complicado, pois os rolos podiam atingir até 40 m de comprimento. Além disso, enquanto uma mão desenrolava, a outra enrolava o que era lido, o que não permitia que o leitor tomasse notas e tampouco pudesse comparar textos entre si.

Sobre a dificuldade de manuseio, Chartier (1999) deixa claro que a forma como se lia o livro em rolo nada tinha a ver com a forma de leitura de um livro tal como o conhecemos hoje, ou como o conhecia Gutenberg ou ainda como o conhecia o leitor medieval.

Este livro é um rolo [...] que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-lo. Ele faz aparecer trechos distribuídos em colunas. Assim, um autor não pode escrever ao mesmo tempo em que lê. Ou bem ele lê, e suas duas mãos são mobilizadas para segurar o rolo, e neste caso, ele só pode ditar a um escriba suas reflexões, notas, ou aquilo que lhe inspira a leitura. Ou bem ele escreve durante sua leitura, mas então ele necessariamente fechou o rolo e não lê mais (CHARTIER, 1999, p. 24).

O papiro pode ser considerado um dos registros materiais subjetivos da escrita de maior popularidade desde o início de nossa era. Ele era usado principalmente na Antiguidade e, por

ser um material pouco resistente, foi substituído por outros materiais, como o pergaminho e depois o papel, até ser completamente abandonado no século XI. Apesar da fragilidade, foi graças ao papiro, e à sua escrita, que muitos dos conhecimentos do mundo greco-romano puderam ser descobertos (HIGOUNET, 2003).

2. Do pergaminho ao códice

Suporte da escrita que veio a substituir o papiro, o pergaminho requeria o sacrifício de animais para a sua elaboração. O material era elaborado a partir do couro cru de animais – bois, cavalos, carneiros, veados, porcos – que era esticado e depois processado. Utilizava-se a parte intermediária do couro – a derme – que era alisada com pedra pome, lubrificada e depois polida (CAMPOS, 1994). Houaiss (1967, *apud* Campos 1994) elenca as vantagens que fizeram com que o pergaminho substituísse o papiro como suporte de escrita.

Inumectável, ou quase, resistente ao fogo, mais fino e mais durável que o papiro, moldava-se à dobragem e à enrolagem, permitia a escrita em suas duas faces e, lavado ou lixado, podia servir diversas vezes [...]. Permitia substituir pela pena de pássaro o tufo de pincel ou as pontas do cálamo, comportando um aproveitamento espacial muito maior, pois o tamanho dos caracteres pôde ser consideravelmente reduzido (HOUAISS, 1967, *apud* Campos, 1994, p. 69).

A invenção do pergaminho atribui-se a uma lenda que surgiu em Pérgamo, na Ásia Menor, no século II a.C. O que se conta é que o rei Eunemes II, de Pérgamo, que governou entre 196-157 a.C., queria organizar uma grande biblioteca. O fato provocou o despeito do rei Ptolomeu VI, do Egito, que deixou de exportar o papiro para Pérgamo, uma vez que ele tinha medo de que a sua biblioteca de Alexandria seria ultrapassada em tamanho e qualidade pela do rei Eumenes II. Por causa da falta de papiro, o rei de Pérgamo tratou de encontrar um novo suporte para a escrita, e assim surge o pergaminho (CAMPOS, 1994). Em relação à preservação desse suporte da escrita, especula-se que o exemplar mais antigo de pergaminho seja um fragmento que data do final do século I d.C. (HIGOUNET, 2003), embora Campos (2004) afirme que o exemplar mais antigo tenha sido encontrado nas ruínas da cidade helenística de Dura Europos, na Mesopotâmia, e que remeta ao século II a.C.

O uso do pergaminho tornou-se comum a partir do século IV, e por ser um material muito resistente e liso, durante a Idade Média foi usado para os livros e as atas mais importantes, apesar de já haver a concorrência do papel. Ainda entre os séculos IX e XIII, para a redação de legislações, era quase o único material que se utilizava. E quando havia escassez de material, lavavam-se e lixavam-se os pergaminhos antigos para reutilizá-los para a transcrição de novos textos (HIGOUNET, 2003). Assim surgiram os palimpsestos, palavra que vem do grego e que significa “raspado para escrever de novo”.

Com a ascensão do pergaminho, os antigos livros de papiro que eram guardados em rolos passam, gradativamente, a ser substituídos pelo códice, que é um conjunto de pergaminho de grande porte e é o precursor do livro no formato atualmente conhecido. O códice, também conhecido por *codex* ou *liber quadratus*, era simplesmente um conjunto de folhas costuradas e recobertas por uma capa, de couro ou madeira, que lhe servia de proteção (CAMPOS, 1994).

Assim como o pergaminho representou uma evolução em relação ao papiro, também o códice tinha suas vantagens em relação ao rolo.

Este era muito incômodo, pois para encontrar uma determinada passagem no meio de uma obra, era preciso desenrolá-lo até achar o trecho e depois enrolá-lo novamente. Já o códice poderia ser facilmente aberto em qualquer folha e, como permitia a escrita em ambos os

lados da folha, propiciou uma significativa economia de material, e a inclusão de uma maior quantidade de informação, haja vista o alto preço do pergaminho, material do qual era confeccionado (EBERT, 2006, p. 36-37).

Com a mudança do suporte, inaugura-se também uma nova forma de leitura que, segundo Chartier (1999), rompe decisivamente com as práticas de leitura que se tinham com o livro em rolo.

No início da era cristã, os leitores dos códex tiveram que se desligar da tradição do livro em rolo. Isso não fora fácil, sem dúvida. A transição foi igualmente difícil, em toda uma parte da Europa do século XVIII, quando foi necessário adaptar-se a uma circulação muito mais efervescente e efêmera do impresso. Esses leitores defrontavam-se com um objeto novo, que lhes permitia novos pensamentos, mas que ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevisível, implicando técnicas de escrita ou de leitura inéditas (CHARTIER, 1999, p. 93).

Na mesma linha de raciocínio, Belo (2008) afirma que, com a generalização do códice, que substituiu paulatinamente o rolo, os leitores passaram a ter novos hábitos intelectuais e até novas posturas corporais diante da leitura. O leitor passou a ter mais liberdade, pois agora ele podia manusear o livro e também fazer anotações enquanto lia, além de avançar ou recuar livremente pelas páginas, fazer comparações entre as seções ou entre diferentes partes de uma obra.

Zilberman (2001) também reafirma a facilidade que o leitor passou a ter de manipular e consumir o novo formato de leitura, uma vez que os grandes rolos haviam ficado para trás. A autora, no entanto, chama a atenção sobre quem tinha acesso à leitura naquele período, já que os registros escritos tinham uma circulação restrita: “o acesso ao material que circulava por escrito restringia-se a religiosos, ao longo da Idade Média, e a estudantes, no final desse período, quando se estabelecem as primeiras universidades na Europa” (ZILBERMAN, 2001, p. 21).

É preciso ter claro, conforme Zilberman (2001), que o público leitor somente aumentou quando o comércio livreiro começou a se expandir, como consequência do nascimento da prensa e das primeiras tipografias. Logo, o texto escrito e a leitura não mais se destinavam exclusivamente aos sacerdotes e a alguns letrados das universidades.

3. O livro impresso

O surgimento do livro impresso deu-se por volta do ano de 1450, quando Gutenberg desenvolveu uma prensa gráfica que usava tipos móveis de metal. Um dos primeiros textos que chegaram à nossa época e cuja impressão acredita-se que tenha sido feita por Gutenberg, é a Bíblia latina de 42 linhas, também conhecida como B-42. O nome B-42 se dá porque cada uma de suas duas colunas possuía 42 linhas, num total de 1.282 páginas (CAMPOS, 1994).

Acredita-se que Gutenberg, com o auxílio de um torneiro-mecânico, tenha montado uma prensa vertical na qual, num processo integrado, ele tenha conseguido uma perfeita articulação entre a matriz, a tinta, o prelo e o papel. Há quem diga, no entanto, que a prensa elaborada por Gutenberg fora somente uma consequência do processo de impressão xilográfica, em que se passava a tinta sobre uma peça de madeira entalhada e após pressionava-se uma folha de papel sobre essa peça (CAMPOS, 1994).

Para Horellou-Lafarge e Segré (2010), a invenção de Gutenberg fez com que ocorressem transformações da relação entre as pessoas e a leitura, uma vez a produção de livros dava-se

em maior quantidade, menor custo e ainda o manuseio das obras passou a ser mais fácil. Os pesquisadores dizem que “o progresso da imprensa é [...] essencialmente técnico e reúne três elementos indispensáveis: os tipos móveis de metal, o prelo e a tinta gorda” (p. 29).

Embora os estudiosos digam que a invenção da imprensa tenha sido uma revolução para a história do livro e da leitura, seja pela redução dos custos de produção, seja pela redução do tempo de produção, Chartier (1999) pondera que essa revolução não é tão absoluta como se diz:

Um livro manuscrito (sobretudo nos seus últimos séculos, XIV e XV) e um livro pós-Gutenberg baseiam-se nas mesmas estruturas fundamentais – as do códex. Tanto um como outro são objetos compostos de folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos. Estes cadernos são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação, numerações), os índices e os sumários: tudo isto existe desde a época do manuscrito. Isso é herdado por Gutenberg e, depois dele, pelo livro moderno (CHARTIER, 1999, p. 7-8).

Chartier (1999) defende a ideia de que existe, portanto, uma continuidade muito forte entre o que costuma ser chamado de cultura do manuscrito e cultura do impresso. Embora a consumação do livro impresso tenha ocorrido por volta dos anos de 1520 a 1540, a ruptura entre uma e outra não foi total, segundo o autor, já que o escrito copiado à mão sobreviveu até os séculos XVIII e XIX. O pesquisador cita o exemplo dos textos “proibidos”, para os quais a cópia manuscrita continuava sendo a regra, pois a sua existência devia permanecer em segredo.

Numa outra perspectiva, Horellou-Lafarge e Segré (2010) deixam claro que o advento da imprensa não só contribuiu para a multiplicação dos livros em toda a Europa, mas também para dar à língua falada uma forma escrita. Ademais, a cada categoria de obras correspondiam certos tipos de caracteres: nos livros de escolástica e de direito canônico, por exemplo, usava-se o caractere gótico; nos livros clássicos e nos escritos humanistas, o caractere romano. Este último vai, progressivamente, tornar-se o tipo único que se disseminará por toda a Europa².

Nessa linha, Higounet (2003) afirma que a invenção da imprensa contribuiu decisivamente no campo da técnica da escrita, principalmente na fixação das formas. “No caso da escrita latina, os sinais tipográficos, a despeito da variedade dos caracteres e das pesquisas que eles provocam, reproduzem mais ou menos a minúscula carolíngia do século IX” (p. 20). Isso aconteceu porque a carolíngia tinha características de regularidade e clareza que se afirmaram naquela época, tanto que o caractere é usado ainda hoje na impressão do texto nos livros chamado “caixa baixa” (HIGOUNET, 2003).

No que tange à popularização da leitura, a invenção da imprensa teve um papel fundamental. De acordo com Zilberman (2001), a tipografia espalhou-se rapidamente por toda a Alemanha durante o século XV e, a partir do século XVI os livros impressos começaram a ser publicados em grande quantidade, processo que não se interromperia mais. A autora cita como exemplo a obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, que teve 12 mil exemplares impressos e comercializados por volta do ano de 1615.

A popularização da leitura também é referida por Horellou-Lafarge e Segré (2010), principalmente a partir do século XV, com os pequenos formatos de livros que eram destinados

2 Apesar de o caractere romano disseminar-se por toda a Europa, a Alemanha e os Países Baixos manterão, por um longo período de tempo, a escrita gótica (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010).

ao grande público: livros de devoção e livros de horas, ambos de origem popular. A partir do século XVI, publicam-se poesias latinistas e humanistas em formato pequeno, com o objetivo de facilitar o manuseio, o transporte e o acondicionamento.

A invenção da imprensa teve como consequências, entre outras, a popularização do livro que, por sua vez, trouxe mais consequências: o livro tornou-se, aos poucos, um produto industrializado. É o que defendem Horellou-Lafarge e Segré (2010), quando afirmam que nos últimos séculos assistimos a uma fenomenal expansão do chamado “reino do impresso” (p. 38), que é o resultado da junção de progressos técnicos às novas condições sociais, econômicas e políticas que ocorreram nos séculos XIX e XX.

E qual será a próxima etapa pela qual passará o suporte da leitura? Há quem pregue o fim do livro – como objeto impresso em papel – e diga que no futuro toda leitura será realizada em textos eletrônicos. O livro eletrônico apareceu no final do século XX e trouxe consigo uma série de perguntas acerca das mudanças na leitura, já que ele oferece uma experiência visual e tátil totalmente diferente do que era conhecido até então como suporte de leitura.

4. O livro eletrônico

Chamado pela Revista Veja (Edição 2.300, de 19 de dezembro de 2012) de “Revolução do Pós-Papel”, o advento do livro eletrônico é visto como a mais radical transformação da nossa história desde a invenção do alfabeto grego. Em reportagem elaborada por André Petry, aparecem especulações acerca das mudanças na leitura, na escrita e, talvez, até dentro do cérebro humano. Para o jornalista, “da cultura escrita para a digital, há uma mudança de fundamento como não ocorre há milênios” (p. 151), isso porque nos suportes anteriores o fundamento era sempre o mesmo: tinta sobre uma superfície maleável, seja ela papiro, pergaminho ou papel.

Para Zilberman (2001), o suporte eletrônico é uma ruptura, já que o novo espaço de leitura vai ser transformado num “campo infinito de visualização” (p. 114-115). Segundo a pesquisadora, mesmo que muitos livros eletrônicos ainda reproduzam o modelo da folha de papel, é de se esperar que no futuro os programas eletrônicos “projetem suas aspirações para mais longe, ultrapassando as limitações atuais e descerrando possibilidades inusitadas (p. 115).

No Brasil, a partir da década de 1990, começam a ser publicados os primeiros livros para serem lidos em computadores e *laptops*. O passo seguinte foi a chegada dos *smartphones*, e agora estão em alta os *tablets* e leitores eletrônicos, que acabaram de chegar ao mercado consumidor brasileiro. Esses novos equipamentos são fáceis de carregar, permitem armazenar muitos livros na memória e possuem baterias que duram horas. Sobre esse processo, Petry (2012) afirma que “havia mais de cinco séculos, desde os tipos móveis de Gutenberg, o livro não recebia intervenção tecnológica tão significativa” (p. 152).

Horellou-Lafarge e Segré (2010) expõem os benefícios do livro eletrônico, no que diz respeito à aquisição, manuseio e armazenagem.

Com a ajuda dos cartões de memória, que se podem comprar ou baixar na internet, torna-se possível ver aparecer na tela todos os tipos de livro. Graças ao aumento da capacidade de armazenagem, passa a ser enorme o número de obras disponíveis num único disco. Com o aparecimento da tinta eletrônica, o leitor poderá, num único e mesmo suporte, não apenas consultar obras, mas também tomar notas, sublinhar, riscar o texto [...]. O livro eletrônico guardará na memória não somente a obra original, mas também as anotações do leitor. Este ainda terá a possibilidade de usufruir da capacidade de armazenagem do computador, aproveitando-se ao mesmo tempo da facilidade de manuseio do livro (p. 32).

A leitura que antes podia ser feita apenas na forma impressa pode, agora, ocorrer numa tela de computador, ou de outro equipamento que permita a leitura em suporte digital. Essa mudança leva a uma leitura feita de um jeito diferente, isto é, “desaparecem os gestos e as sensações do leitor associados ao manuseio do livro impresso e muda a sequência da leitura” (BELO, 2008, p. 18).

Zilberman (2001) reforça a tese de que o advento da computação e dos demais recursos multimídia trouxe profundas alterações na forma como se escreve e se lê. Para ela, o processo de produção escrita e de leitura “se torna, de um lado, mais solitário e menos dialógico, porque resultante da relação do sujeito com a máquina; de outro, porém, apresentam-se alternativas técnicas de manipulação colocadas ao alcance do recebedor, o usuário do mecanismo, a quem se faculta intervir no texto” (p. 115-116).

Para Belo (2008), a leitura em suporte digital traz ainda uma série de benefícios. Entre eles estão a possibilidade de ir de um capítulo a outro apenas com um clique do mouse; o fato de poder ver outros textos – e até sons e imagens – na mesma tela; se o texto estiver disponível na Internet é possível acessá-lo a partir de qualquer lugar que esteja ligado à rede mundial de computadores; o leitor pode fazer comentários e deixá-los registrados no próprio texto; e o recurso mais extraordinário, nas palavras de Belo (2008) é o fato de que “a pesquisa por palavras permite ao leitor digital percorrer o interior do livro em busca de uma mesma expressão a uma velocidade que nenhum leitor da era do impresso, por mais rápido que fosse, podia sequer imaginar” (p. 19).

A praticidade do livro eletrônico é referida em entrevista de Roberta Shaffer, responsável pela aquisição do acervo da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos, com sede em Washington, concedida à Revista Veja (Edição 2.300). Para ela, que viaja muito, não há mais a necessidade de carregar uma mala cheia de livros, já que agora ela pode levar o que quiser em seu leitor eletrônico.

Da mesma forma, a escritora Martha Medeiros (Jornal Zero Hora, edição de 07 de agosto de 2010) afirma que foi convertida ao leitor eletrônico em função da praticidade. Martha dá um exemplo sobre uma edição gratuita de *Moby Dick* que ela baixou e, enquanto lia, fazia anotações, sublinhava e parava para usar o dicionário com apenas alguns cliques. Por toda essa facilidade, a escritora chama o advento do livro eletrônico da quarta onda – as três anteriores teriam sido a invenção da escrita, a do códice e a da imprensa.

Ainda nessa linha, a reportagem da Revista Veja (Edição 2.300) apresenta livros que foram “enriquecidos” com trilha sonora, vídeos e fotografias. Como exemplos, cita uma edição de *Aventuras de Sherlock Holmes*, que “emite sons – gritos, trovões, ventos uivantes – à medida que o leitor avança nas páginas” (p. 152) e uma edição de um clássico de Jack Kerouac, *On the Road*, que “traz mapa, biografias, fotos e um áudio de quase dezessete minutos do autor lendo um trecho do livro” (p. 152).

Outro exemplo pode ser tomado de Chartier (1999) sobre a mídia eletrônica num projeto enciclopédico. Para o pesquisador, o que “está em jogo em todo empreendimento enciclopédico dá uma força particular ao texto eletrônico” (p. 134) e isso acontece porque “no mesmo suporte, o texto, a imagem e o som podem ser conservados e transmitidos” (p. 134). A conclusão a que chega Chartier (1999) é que a enciclopédia combina muito com a revolução eletrônica, já que esta é “uma resposta poderosa a problemas antes difíceis de resolver” (p. 137).

Por fim, Chartier (1999) chama a nossa atenção para o fato de o texto, atualmente, viver uma pluralidade de existências, e que a versão eletrônica é apenas uma delas. Nessa perspectiva, o autor mostra preocupação com a preservação do escrito, independentemente do

suporte em que ele está, pois “para todos os textos cuja existência não começou com a tela, é preciso preservar as próprias condições de sua inteligibilidade, conservando os objetos que os transmitiram” (CHARTIER, 1999, p. 153).

Há quem diga, no entanto, que as novas possibilidades de leitura trouxeram consigo, de acordo com Belo (2008), uma espécie de sentimento difuso em relação ao formato digital, por acreditar que ele é uma ameaça ao livro impresso. “De acordo com esse sentimento, o livro digital poria em risco a sobrevivência do livro impresso, com a sua história de séculos, com a sua importância na transmissão da cultura, com as suas características físicas que aprendemos a amar” (BELO, 2008, p. 19).

Considerações finais: o futuro do livro

Belo (2008) afirma que o futuro do livro alimenta as discussões de diversos estudiosos interessados no tema. O debate tem sido feito por políticos, editores, economistas, bibliotecários, juristas, filósofos, sociólogos e outros que se interessam pelo tema. Há também alguns historiadores que participam do debate numa outra perspectiva: o estudo do passado do livro, pois “refletir sobre a história do livro é também uma maneira de refletir, direta ou indiretamente, sobre as mudanças que a tecnologia digital está imprimindo na comunicação entre os indivíduos” (BELO, 2008, p. 20).

Belo (2008) ainda lembra que a preocupação com o futuro do livro não é um fenômeno tão recente, pois já na metade do século XX, com a popularização da leitura de jornais, houve quem se preocupasse com o assunto. No entanto, a “morte do livro” não aconteceu; e sim, o contrário. As estatísticas em todo o mundo revelam que nas últimas décadas a publicação de livros tem tido um aumento constante.

Não há uma crença, por parte de Belo (2008), no fim do livro impresso. Ele acredita somente que, com a generalizada digitalização do texto, ocorram dificuldades quando houver a necessidade de fazer alguma consulta nos originais com suporte de papel. Para o pesquisador “a manutenção do formato original [...] após sua digitalização é fundamental à manutenção da nossa memória e à possibilidade de continuarmos a compreender no presente, por meio da pesquisa histórica, o que foram o livro e a leitura no passado” (BELO, 2008, p. 35).

A partir do surgimento das novas tecnologias e dos novos suportes de leitura, Zilberman (2001) questiona o que se pode esperar do livro diante do poder de todas essas novidades. E complementa, baseada na lógica do capitalismo, que o livro não desaparecerá; o que pode acontecer é que ele se torne um produto “ainda mais elitizado; ou pelo contrário, ameaçado de desaparecimento, providencie no barateamento o custo e à renovação de popularidade” (ZILBERMAN, 2001, p. 118).

Campos (1994) tampouco prevê a morte do livro num curto prazo. Para ele, a forma tal como a conhecemos hoje pode até ser substituída por outra, que se adapte às características das gerações futuras, mas que continuará sendo um livro. Conforme o autor, o processo de substituição por outro formato ocorrerá, assim como o códice substituiu o rolo, por “outra apresentação, de outro jeito, como ainda não podemos corretamente imaginar” (CAMPOS, 1994, p. 223).

A história do livro tem em torno de 6.000 anos, e nesse período passou pelas tabuletas de argila, pelos rolos de papiro, pelo códice de pergaminho, pelo livro de papel para finalmente chegar ao formato eletrônico. Precisamos imaginar o futuro do livro, embora Darnton (2010) seja enfático ao dizer que “o futuro, seja ele qual for, será digital” (p. 15).

REFERÊNCIAS

BELO, André. *História & Livro e Leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAMPOS, Arnaldo. *Breve história do livro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1999.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros: presente, passado e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

EBERT, Cristiane do Rocio Cardoso. *Do códice ao hipertexto: interações comunicacionais na era digital*. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Linguagens – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola, 2003.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da Leitura*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

MEDEIROS, Martha. A quarta onda. In: *Zero Hora*, 07 de agosto de 2010.

PETRY, André. A revolução do pós-papel. In: *Revista Veja*. Edição 2.300, ano 45, n. 51. 19 de dezembro de 2012. Pág. 150-158.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

O PAPEL DA LITERATURA NA CULTURA BRASILEIRA

Maiquel Röhrig¹

Resumo: O presente artigo discute o papel da literatura na cultura brasileira. O objetivo é apresentar a importância desta forma de manifestação artística no cenário cultural do Brasil, bem como inserir a temática no contexto mais amplo da literatura no mundo. A ideia central é que a literatura ocupa um lugar importante na cultura brasileira, posto que muitas de suas formas e conteúdos foram incorporados por produções da indústria cultural, como, no seu exemplo mais famoso, as telenovelas brasileiras. Além disso, reflito sobre o grande aumento nas publicações de livros, bem como sobre o número de exemplares vendidos, apresentando a tese de que, ao contrário do que muitos acreditam, a literatura tem um papel fundamental na cultura brasileira contemporânea, gerando efeitos tanto nas manifestações culturais como no cotidiano de nossos contemporâneos, mesmo quando estes se mostram alheios à leitura de livros.

Palavras-chave: Literatura. Cultura. Romantismo. Modernismo.

É próprio de um pensamento elitista atribuir à literatura um papel central na cultura. É verdade que ela possui uma grande influência, a qual transcende os limites estritos das artes e alcança efeitos em diversos setores da sociedade. No entanto, estabelecer que é a literatura que ocupa a centralidade de processos culturais dinâmicos costuma envolver ideias preconcebidas e fundamentos teóricos cujo foco não é observar o que de fato acontece, senão o que o pesquisador pretende provar antes da análise dos fatos.

No Brasil, a literatura nunca constituiu uma referência cultural para as massas, uma vez que estas sempre foram deixadas à margem das habilidades intelectuais necessárias à compreensão dos textos escritos. A educação sempre foi bastante precária nestas terras brasileiras, e o povo, de modo geral, não pode apropriar-se de nossa cultura letrada. Contudo, é notória a influência de métodos, formas e conteúdos próprios da literatura, sobretudo das narrativas do século XIX, em muitas produções culturais que atingem grandes públicos no Brasil e no mundo.

A literatura brasileira propriamente dita inicia-se no século XIX no período romântico. Antes os textos literários publicados no Brasil não constituíam propriamente uma literatura nacional, principalmente porque o Brasil era uma colônia de Portugal. A literatura brasileira foi dependente de Portugal durante séculos. Somente no século XIX surge no país uma literatura propriamente dita, identificada com o que Antonio Candido (1997) chama de sistema. Isso significa preencher o tripé da literatura (autor-obra-leitor): autores brasileiros produzindo obras para leitores brasileiros, de maneira sistemática, de acordo com padrões estéticos específicos e comuns ao período e aos demais autores. Antes, nas palavras de Candido, o que havia eram manifestações literárias esparsas. Faltavam autores que se pensassem como brasileiros, as obras tinham motivos europeus, e não havia um público leitor consolidado. O censo demográfico de 1872 informa, por exemplo, que havia no Brasil 1.565.454 de pessoas que sabiam ler e escrever, contra 8.365.024 de analfabetos, o que significa que 84,23% da população

¹ Doutor em Letras pela UFRGS, egresso da Univates em 2007, professor do Instituto Federal Farroupilha. E-mail: leuqiam@gmail.com

não sabia ler². Enquanto isso, a literatura europeia já tinha há muito tempo consolidado um sistema e uma tradição literária.

O Quinhentismo não pertence propriamente à nossa literatura por diversas razões, entre as quais podemos enumerar as duas principais: 1- os autores são de diferentes nacionalidades; 2- a produção era voltada para o público europeu. Além disso, as obras não são, via de regra, literárias, por isso considerá-las textos de informação (crônicas dos viajantes) e formação (escritos pelos jesuítas para catequização dos índios).

O Barroco, por sua vez, encontra a colônia em formação. Os autores dividem suas vidas entre o Brasil e Portugal, e sua produção literária encontra um público bastante reduzido que, igualmente, vê-se dividido entre a colônia e a metrópole. Já o Arcadismo é o momento em que o sistema literário brasileiro começa a ganhar contornos, porém ainda falta o evento político que desencadeie a ruptura dos autores com sua dependência de Portugal, cujo poder ideológico fica evidente em textos como, por exemplo, *O Uruguai*, de Basílio da Gama, em que o autor continua preocupado em cantar a bravura dos portugueses. Não há, nesta e em outras obras, a figura do brasileiro: digladiam-se os soldados portugueses e espanhóis contra os padres jesuítas e os índios³.

A independência projeta a ideia de um novo povo, o brasileiro. No entanto, a imagem de como eram este povo e sua pátria precisava de uma construção. Catorze anos após o grito de independência, inicia-se no Brasil o período que aceitaria a missão de criar esta imagem e, desta maneira, também se beneficiaria das pretensões políticas que fariam destas obras os textos obrigatórios na formação de nossos estudantes.

Apesar disso, era urgente desenvolver uma espécie de mitologia nacional, o que foi encampado por diversos autores, entre os quais José de Alencar foi o mais expressivo. Ele escreveu sobre várias regiões do país, sobre o gaúcho e o sertanejo, incorporou o indígena em suas obras, mostrou hábitos da corte e criou narrativas sobre fatos importantes de nossa história. Por meio de suas palavras, impregnou nossa cultura com suas histórias e personagens. O mesmo fizeram Machado de Assis, Monteiro Lobato, Mario de Andrade, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Clarice Lispector e tantos outros. Nossa cultura está carregada de traços das obras destes autores.

A forma narrativa do romance do século XIX marcou de maneira indelével o imaginário brasileiro. A idealização das personagens, a suntuosidade dos cenários, o exagero nas peripécias, a composição dos heróis, heroínas e vilões ainda estão intimamente ligados às produções de massa no Brasil. Da mesma forma, a organização dos capítulos, cujos enredos são pensados para fixar a atenção do público e, ao final, suspender a história em um ponto decisivo a fim de garantir o interesse no próximo capítulo.

O gênero que melhor se vale da estrutura narrativa romanesca do século XIX é o das telenovelas, cuja lógica permanece muito semelhante. Há heróis e vilões colocados em cena de modo antagônico, normalmente conforme uma lógica maniqueísta segundo a qual quem é mau fica assim e quem é bom permanece deste modo. Salvo exceções bem contemporâneas de personagens de novelas que têm seu caráter modificado, em geral a oposição entre o bem e o mal vê-se bem delineada desde o início. As telenovelas do horário das 21h, apresentadas pela rede Globo de televisão, contudo, vêm sistematicamente subvertendo os padrões maniqueístas.

2 Em 2010, o percentual de analfabetos caíra para 9,6%, de um total de 190,7 milhões de habitantes.

3 Esta obra, no entanto, pode, sob outra perspectiva, ser vista como um dos marcos iniciais da Literatura Brasileira.

Parece que, pouco a pouco, a sensibilidade artística da audiência está se tornando mais sofisticada e já não deseja assistir a folhetins cujos personagens não apresentam densidade psicológica. Essa característica já se observa na literatura desde o final do século XIX, nas obras realistas. A característica das telenovelas que foge à regra do romance é o número de núcleos, notadamente um neste, e, pelo menos dois naquelas.

A literatura influenciou a formação do gênero telenovela, a forma e os conteúdos do romance do século XIX são vistos nas produções televisivas contemporâneas, incluindo ainda as séries e minisséries de TV, bem como o cinema, que desde o início incorporou diversas técnicas narrativas literárias⁴. No entanto, o que isso atesta? Será que experimentamos a importância da literatura como uma fonte inamovível de influência que se impõe nas produções de massa atuais? Ou sinaliza justamente o enfraquecimento da literatura, uma vez que o público, em vez de ler, prefere assistir às obras transformadas em vídeo?

Por um lado, a afirmação de que a literatura ocupa o centro de nossa cultura corresponde a uma falácia elitista, baseada na sofisticação e no cânone. Quem pensa a literatura como central na cultura, em geral observa o mundo sob a perspectiva da elite letrada, considerando periféricos os movimentos culturais que não correspondem ao seu gosto ou que não provêm dos representantes de sua classe. Por outro lado, não se pode negar que, embora uma grande parte do público que assiste às produções da indústria cultural não leia, os autores destas obras o fazem, e são nitidamente influenciados pelas formas e conteúdos que leem.

Segundo Alcir Pécora, em entrevista à revista *Língua Portuguesa*, a literatura alcançou grande importância no século XIX, a qual perdeu gradativamente devido ao surgimento de outras formas de manifestação artística. Segundo ele,

a literatura ocupava um lugar central no mundo da cultura quando era de alguma maneira associada à construção do Estado-Nação e ao sentimento de uma comunidade nacional. Então, enquanto a literatura participou da construção desse Estado-Nação, dessa comunidade imaginária das várias nações, do Brasil e de cada um dos países, do século 19 até a década de 60 do 20, ela teve um lugar absolutamente central, porque era ela que discutia não só os componentes de formação do país, as classes, as forças históricas, como os sentimentos envolvidos nesse apego à comunidade nacional. [...] Por outro lado, agora, posteriormente à década de 60, a literatura de alguma maneira passa por transformações com o processo de globalização – quando o capital começa a circular muito mais internacionalmente e existe um enfraquecimento do Estado de modo geral. Quer dizer, o grande movimento econômico já não se centra no Estado, mas tem mais essa circulação internacional. Os lugares em que a literatura tende a ser mais valorizada são aqueles de defesa de direitos de grupos minoritários (2014, p. 11).

Para Pécora, as obras não são mais avaliadas pela sua qualidade estética, mas por sua capacidade de representar grupos sociais, em geral, minoritários e que se sentem oprimidos. Sua visão contém, neste sentido, uma certa nostalgia do tempo em que, de acordo com sua visão, a literatura propriamente dita ocupava um papel central na cultura brasileira e sua legitimidade se dava por questões estritamente estéticas. Penso que nenhum destes aspectos é de fato verdadeiro: 1 – a literatura atual, ainda que muitos textos tenham inclinação política no sentido de atender aos interesses das ditas minorias, tem qualidades estéticas muitas vezes superiores

4 Houve um movimento recíproco de influência: ao mesmo tempo em que o cinema incorporou elementos da literatura, como a ideia de zoom (movimento que concentra a atenção em um aspecto da cena, que a literatura já usava há muito tempo, tendo Flaubert como um de seus expoentes), a literatura, por sua vez, utilizou técnicas próprias do cinema, por exemplo a fragmentação narrativa presente em textos como “Memórias sentimentais de João Miramar”, de Oswald de Andrade.

às das produções do passado, inclusive porque nossos autores têm se profissionalizado. Além disso, a própria ideia de qualidade estética é atualmente bastante questionada, não tendo mais um fundamento teórico consistente, uma vez que a avaliação estética depende de inúmeros fatores, entre os quais a maioria provém de questões subjetivas; 2 – a literatura nunca ocupou papel central em nossa cultura, sendo, outrossim, elemento irradiador de influências, mas não necessariamente de consumo pelas massas.

A literatura atual, chamada de pós-moderna, mostra-se extremamente diversificada e não é possível sistematizar uma teoria definitiva sobre ela. Contudo, apesar de sabermos das inúmeras obras que não se inscrevem em nenhuma rotulação, acredito que é possível traçar alguns pontos comuns aos textos literários produzidos nos últimos tempos, apontando neles semelhanças tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo.

Vários autores já se debruçaram sobre essa questão, entre os quais destacamos Linda Hutcheon e Fredric Jameson. Estes desenvolveram suas teorias sobre a poética do pós-modernismo e postularam ideias com as quais concordo em vários pontos.

Em primeiro lugar, o pós-modernismo não é uma realidade global, localizando-se sobretudo na Europa e Américas. Ele não se configura necessariamente como uma nova era, sendo mais uma crise da modernidade. Segundo Hutcheon (1991, p. 288), “o pós-moderno pode perfeitamente ser a expressão de uma cultura em crise, mas em si mesmo não constitui nenhuma ruptura revolucionária. Ele é contraditório demais, entra com excessiva intencionalidade na troca de concessões com aquilo a que desafia”. Sendo sua principal característica a contraditoriedade e a multiplicidade, é impossível defini-lo, senão justamente por essas características. Para Hutcheon (1991, p. 52), o pós-modernismo tenta ser “historicamente consciente, híbrido e abrangente. A curiosidade histórica e social aparentemente inesgotável e uma postura provisória e paradoxal (um pouco irônica, embora com envolvimento) substituem a postura profética e prescritiva dos grandes mestres do modernismo”. As questões problematizadas que definem a poética do pós-modernismo são “o conhecimento histórico, a subjetividade, a narratividade, a referência, a textualidade e o contexto discursivo” (*id.*, p. 289).

Ele é produto da sociedade capitalista e da lógica atual da superfluidade e descartabilidade. Para Jameson (2002, p. 16) “o pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova (sob o nome de sociedade pós-industrial, esse boato alimentou a mídia por algum tempo), mas é apenas reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo”. E esta modificação diz respeito à passagem de uma economia centrada na produção para uma centralização no consumo, segundo a lógica de Zygmunt Bauman.

Para que os interesses do capital sejam alcançados, é necessário criar constantemente novas necessidades. Essa lógica é um dos pilares do capitalismo desde o seu surgimento, contudo é acentuada na pós-modernidade. Segundo Mészáros (2002, p. 267) “Historicamente passamos da prática de ‘destruição produtiva’ da reprodução do capital para uma fase em que o aspecto predominante é o da produção *destrutiva* cada vez maior e mais irremediável.” Atualmente o consumo é baseado na “superfluidade”, a fim de que a produção possa manter-se elevada. Os novos produtos criados nos últimos tempos não são exatamente novos, e sim melhorias dos já existentes. O que é novo é a ânsia dos indivíduos de adquirirem essas melhorias, sob pena de se sentirem excluídos de seus grupos sociais. Para Antunes (2002, p. 38) “Quanto mais qualidade as mercadorias aparentam (e aqui novamente a aparência faz a diferença), menor tempo de duração elas devem efetivamente conter. Desperdício, superfluidade e destrutividade acabam sendo os seus traços determinantes”.

A literatura pós-moderna é profundamente marcada por esse cenário, ao qual se acrescentam as inovações técnicas relacionadas ao livro, seja ele impresso ou digital. Os autores e leitores, que outrora limitavam-se a um número bem reduzido, agora correspondem à grande maioria da população⁵. Qualquer pessoa pode adquirir um livro e qualquer um pode publicar algo que tenha escrito. Essa tendência acentua o que Benjamin já percebia na Europa nas primeiras décadas do século XX:

Durante séculos as coisas se deram de tal modo na literatura que a um pequeno número de escritores opunha-se um número milhares de vezes maior de leitores. Nisso ocorre uma transformação por volta do final do século passado. Com a expansão crescente da imprensa, que disponibilizava à comunidade leitora sempre renovados periódicos políticos, religiosos, científicos, empregatícios, locais, uma porção cada vez maior da comunidade leitora – a princípio ocasionalmente – ingressava na comunidade escritora. Isso começou quando a imprensa jornalística lhes abriu a sua ‘caixa de correspondência’, e hoje as coisas estão de tal modo que mal se pode encontrar um único europeu incluso no processo de trabalho que não tenha de algum modo tido em alguma parte a oportunidade de publicar uma experiência profissional, uma reclamação, uma reportagem ou algo do tipo. Com isso, a diferença entre o autor e o público está a ponto de perder o seu caráter fundamental. [...] O leitor está a todo tempo pronto para tornar-se um escritor (BENJAMIN, 2013, p. 78).

A tecnologia, ao contrário do que alguns pensavam, não matou o livro. Os novos instrumentos de leitura ainda reproduzem os esquemas mentais do livro impresso, isto é, superfície plana com fundo normalmente branco e letras pretas alinhadas, organizadas em frases e parágrafos. Mesmo a passagem de uma página a outra permanece, inclusive com imitação do movimento realizado no papel⁶.

No entanto, a sociedade atual modificou sua relação com o tempo e com a obra literária, o que deixou marcas profundas na poética. Antes a leitura era realizada por longos períodos, horas, num espaço silencioso, normalmente o leitor estando sentado em uma cadeira com o livro, em papel, apoiado sobre uma mesa, ou lia-se em saraus, com leitura em voz alta feita por uma pessoa para diversas outras que se postavam para ouvi-la num ambiente confortável e silencioso. Hoje a realização da leitura dá-se sob outras formas. A mobilidade obriga muitos leitores a lerem em pequenos intervalos e em ambientes variados: ônibus, metrô, avião, consultório médico, fila do banco etc. Essa mudança no tempo de leitura, na forma e no espaço em que ela é realizada modificaram a percepção da obra literária e, por extensão, sua produção, uma vez que os próprios autores vivenciam esta nova realidade cotidianamente.

Os escritores nunca escreveram alheios a seu público, e os autores pós-modernos não podem deixar de contemplar a nova realidade de seus leitores, visto que a produção literária é, para muitos, uma profissão. Ainda é difícil encontrar quem viva somente da venda de seus livros, mas é inegável que os escritores produzem para serem lidos, de modo que se esforçam para criar sua arte ao mesmo tempo imprimindo sua originalidade e satisfazendo as necessidades de seu público. Nunca houve um tempo em que os escritores pudessem interagir de modo tão direto com seus leitores, tal como o tempo pós-moderno das redes sociais, possibilitando, inclusive, a

5 O censo de 1872 informa que havia 1.565.454 de pessoas que sabiam ler e escrever, contra 8.365.024 de analfabetos, o que significa 84,23% de analfabetos. Em 2010, este percentual caíra para 9,6%, de um total de 190,7 milhões de habitantes.

6 Publica-se no Brasil mais de 60 mil títulos por ano, número que vem sempre aumentando, acompanhando o aumento no número de livros vendidos e no faturamento do setor livreiro, conforme dados da Pesquisa de Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro, realizada anualmente pela Fipe/USP.

produção de livros através da interação do escritor com seus leitores, os quais indicam, durante a escrita, caminhos para a obra.

E nunca houve tantos escritores e tanta facilidade para publicar. A universalização do ensino ampliou de maneira gigantesca o percentual de adultos alfabetizados, o que potencializou, por extensão, o número de escritores. Há, atualmente, mesmo crianças e adolescentes publicando textos, tanto no formato tradicional dos livros impressos quanto nos novos formatos digitais, principalmente em blogs. No que tange aos limites deste artigo, isto é, o livro no formato tradicional, tem-se a possibilidade de os autores publicarem obras no sistema de impressão sob demanda, o que lhes permite publicar e imprimir seus livros com um custo baixo. A edição convencional por editoras também tem ficado com preços mais acessíveis, podendo-se publicar quinhentos exemplares com condições facilitadas de pagamento e a um valor razoavelmente baixo⁷.

A leitura pós-moderna deixa de basear-se em um momento de concentração para figurar em instantes distraídos, característica percebida por Benjamin (2013) em relação à modernidade, e que o pós-modernismo acentua⁸. Isso gera um efeito importante, que leva o leitor não a imergir na obra para viver uma experiência transformadora, senão imergir a obra em si para encontrar nela algo com que ele se identifica. Segundo Benjamin (2013, p.90) “aquele que se concentra diante da obra de arte imerge nela [...]. Por outro lado, a massa dispersa imerge por sua vez a obra de arte em si, revolve-a com sua ondulação, envolvendo-a em sua torrente”. Segundo Benjamin (2013, p. 56), a recepção das obras é algo historicamente condicionado. Para ele, ao longo dos períodos históricos, “modifica-se, com a totalidade do modo de existir da coletividade humana, também o modo de sua percepção. A maneira pela qual a percepção humana se organiza – o meio em que ocorre – não é apenas naturalmente, mas também historicamente determinado”.

Esta última característica sinaliza um viés fundamental da pós-modernidade, momento em que a subjetividade caminha para uma nova forma de hedonismo e narcisismo, segundo palavras de Gilles Lipovetsky (1983). Os indivíduos buscam seu prazer e a autocontemplação, e encontram espaços privilegiados para a concretização dessa subjetividade peculiar (redes sociais, instalações de artes plásticas, shoppings centers, cinema, festas etc.). Ao mesmo tempo em que as famílias ficam menores, com casais optando pelo filho único e pessoas escolhendo permanecer solteiras, as relações intersubjetivas, no entanto, aumentam, com as crianças frequentando, além da escola, diversos outros espaços de interação, seja física, seja virtual, e os jovens e adultos vivenciam experiências afetivas múltiplas, em quantidade maior do que aquelas registradas no passado. Porém, segundo Zygmunt Bauman, as relações humanas da sociedade atual se liquefazem e o indivíduo centra sua vida social em si mesmo, sem aprofundar suas relações com os outros. Apesar do maior número de relações, estas são menos significativas porque menos sólidas, ou melhor, líquidas. Quando alguém lhe cria algum desconforto, o indivíduo pós-moderno “desconecta-se” dessa pessoa com a mesma facilidade com que se desfaz de um amigo virtual de uma rede social.

7 É possível lançar quinhentas cópias de um livro com até 144 páginas ao custo médio total de R\$7.000,00.

8 A recepção distraída da obra literária já era pressuposta pelos autores desde o Romantismo. Os romances, sendo publicados em capítulos semanais nos jornais, na forma de folhetins, impunha textos com enredos pouco intrincados e cheios de peripécias para manter a audiência interessada nos próximos capítulos, bem como a contínua retomada do que já fora exposto.

A superfluidade capitalista, o grande número de obras e autores, a facilidade de publicação, a mobilidade e o novo tipo de apropriação do texto literário potencializa a dessacralização da arte, ampliando o que Benjamin já chamava na década de trinta do século vinte de arte “antiaurática”, ou seja, uma arte desprovida de sua singularidade. Segundo ele (2013, p. 55), “aquilo que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura”. Antes a literatura era investida de um valor de culto. Agora, investe-se de um valor de exposição. Se no passado havia a ideia de eternizar-se pelo texto, hoje predomina o anseio de que a obra seja consumida, isto é, lida pelo maior número de leitores agora, independentemente de sua permanência na posteridade, dado que esta é considerada uma incógnita demasiadamente grande para nos fiarmos nela.

Entre as alterações na poética da literatura pós-moderna em prosa, destacam-se o foco narrativo e o tipo de narrador. Os narradores em terceira pessoa, oniscientes, parecem não ter mais espaço nas bibliotecas particulares de leitores cada vez mais influenciados pelo narcisismo e hedonismo da sociedade pós-moderna. A despeito das muitas exceções, percebe-se que a poética pós-moderna prefere narradores em primeira pessoa e, para além disso, preferencialmente com uma subjetividade inusitada que os torna ainda menos confiáveis do que os narradores em primeira pessoa convencionais. Eles apresentam suas experiências sem pejo de confessar seus segredos mais recônditos e revelar suas taras e pensamentos inescrupulosos e imorais. Os personagens se colocam, em muitos casos, como se estivessem em uma consulta com o psicanalista, revelando sua intimidade e deixando aflorar desejos e perversões. Nesse sentido, é comum que os autores explorem os limites entre a ficção e a realidade, usando suas próprias experiências de vida na composição de suas narrativas, misturando lembranças e imaginação de modo indissociável. A realidade vista com objetividade é substituída pelas realidades possíveis percebidas pela subjetividade de narradores que são, ao mesmo tempo, protagonistas que enxergam o mundo através de suas inusitadas características pessoais. Mesmo quando o narrador é em terceira pessoa, os autores preferem criá-los de modo que adotem a perspectiva de uma personagem, ou variem sua perspectiva ao longo da trama, sendo, por isso, chamados de narradores em terceira pessoa seletivos ou multisseletivos. Ocorre a multiplicação das perspectivas: vários narradores ou pontos de vista que sinalizam a ausência de uma lógica que imponha um sentido centralizador.

Nas palavras de Hutcheon, o que certos romances pós-modernistas

fazem explicitamente é enfraquecer os pressupostos ideológicos que estão por trás daquilo que tem sido aceito como universal e trans-histórico em nossa cultura: a noção humanista do Homem como um sujeito coerente e contínuo. Assim como a teoria feminista pós-estruturalista e a historiografia recente, essa ficção investiga a maneira como, em todos esses discursos, o sujeito da história é o sujeito na história, sujeito à história e a sua própria estória (1991, p. 226).

O romance permanece como gênero textual predominante, mas divide com o conto a preferência de escritores e leitores. Talvez o conto seja o gênero que melhor represente o espírito pós-moderno, pela concisão e agilidade, voltado a uma leitura rápida, mas o romance ainda figura lado a lado com ele devido a sua grande flexibilidade.

O romance pós-moderno não revoluciona a forma do romance moderno, sendo, em grande medida, um prolongamento de sua poética. A extensão dos textos varia desde romances breves, com pouco mais de cem páginas, a grandes sequências narrativas, de vários volumes que totalizam milhares de páginas. Os capítulos, no entanto, incorporam a ideia da fragmentação, servindo ao interesse de leituras realizadas em pequenos intervalos. O enredo abandona

tramas complexas para centrar-se na complexidade das personagens, como já frisou Antonio Candido (2010).

Os contos pós-modernos abrem-se para novas formas, insuspeitadas na modernidade. Há os tradicionais contos relativamente longos, com mais de trinta páginas, há os intermediários, com quinze, há os curtos, com cinco, e há os minicontos, com algumas linhas somente. Os enredos repetem a ideia dos romances: tramas pouco complexas para centrar-se no desenvolvimento da psicologia das personagens, estas em grande medida com perfis à margem da ideia de normalidade do senso comum. É flagrante o grande número de narradores e personagens com distúrbios mentais, senis, bandidos, miseráveis entre outras características fora do padrão burguês dominante nas narrativas do século XIX.

O modo como se representa a realidade não atende mais aos padrões realistas novecentistas, sem que contudo as narrativas abandonem plenamente o vínculo com o real. Ainda que se entenda que a literatura é um discurso que dialoga com outros discursos, e não com o real, o vínculo com o mundo externo ao texto mantém-se presente. Conforme Hutcheon (1991, p. 288), “o pós-moderno ainda atua no domínio da representação, e não da simulação, mesmo questionando constantemente as regras desse domínio”.

Nesse ínterim, as narrativas situadas no passado merecem destaque. O que outrora era chamado de romance histórico, agora chamado por Hutcheon de metaficção historiográfica, rompe com a ideia do passado como passível de ser “presentificado”, representado pelo discurso. No pós-modernismo ocorre “a problematização da história”, ele questiona “aquilo que antes era aceito pela historiografia – e pela literatura – como uma certeza” (Hutcheon, 1991, p. 14). Segundo esta autora (1991, p. 39) “a metaficção historiográfica [...] insere, e só depois subverte, seu envolvimento mimético com o mundo. Ela não o rejeita nem o aceita simplesmente. Porém, de fato modifica definitivamente todas as noções simples de realismo ou referência por meio da confrontação direta entre o discurso da arte e o discurso da história”. Conforme a autora,

O que a escrita pós-modernista da história e da literatura nos ensinou é que a ficção e a história são discursos, que ambas constituem sistemas de significação pelos quais damos sentido ao passado (‘aplicações da imaginação modeladora e organizadora’). Em outras palavras, o sentido e a forma não estão *nos acontecimentos*, mas *nos sistemas* que transformam esses ‘acontecimentos’ passados em ‘fatos’ históricos presentes. Isso não é um ‘desonesto refúgio para escapar à verdade’, mas um reconhecimento da função de produção de sentido dos construtos humanos (*id.*, p. 122, grifos da autora).

Ainda segundo Hutcheon,

A problematização autoconsciente da questão da referência na filosofia, na linguística, na semiótica, na historiografia, na teoria literária e na ficção faz parte de uma percepção contemporânea no sentido de que muitas coisas que antes tomávamos como certas por serem ‘naturais’ e fazerem parte do senso comum (como o relacionamento palavra/mundo) devem ser examinadas com grande cuidado. [...] O real existe (e existiu), mas nossa compreensão a seu respeito é sempre condicionada pelos discursos, por nossas diferentes maneiras de falar sobre ele (1991, p. 201-202).

A literatura do século XX e deste início do século XXI é múltipla e influencia muitas outras manifestações artísticas. Está presente no cinema, na televisão, nas camisetas que usamos, nas propagandas televisivas e nas placas publicitárias. A poesia, que escapa aos limites deste artigo, faz-se presente em vários outros pontos: na música, nas festas populares, no carnaval, nas embalagens de alimentos, nas janelas dos ônibus etc. Ao mesmo tempo que aparece em

diversas esferas não literárias, ela nunca viveu um momento tão profícuo e jamais alcançou públicos tão numerosos e variados.

Ao contrário do que postula o senso comum, a atual geração, quando comparada às anteriores, lê mais. E esta leitura não se limita aos *best-sellers*, odiados por muitos professores de literatura. Publicam-se no Brasil mais de 60 mil títulos por ano, número que tem aumentado ano após ano, acompanhando o incremento no número de livros vendidos e no faturamento do setor livreiro, conforme dados da Pesquisa de Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro, realizada anualmente pela Fipe/USP. Nossa produção literária contemporânea é rica em variedade e qualidade⁹.

Ainda há muito o que fazer por nossas letras nacionais. Porém, a despeito da total ineficiência da escola na formação de leitores, prisioneira que é de uma visão retrógrada da literatura, limitada em ensinar características de períodos literários e incapaz de incorporar a literatura contemporânea no currículo, nossos autores conquistam o público e espalham sua arte com longos e múltiplos tentáculos por toda parte. O livro não morrerá. A literatura, da mais sofisticada à mais apelativa, também não. Seria bom que, contudo, a ajudássemos um pouquinho, em primeiro lugar lendo as obras contemporâneas, em segundo estimulando nossos alunos a iniciarem sua trajetória literária pelos grandes nomes que escrevem atualmente livros excelentes, para, depois, aos poucos, mostrar-lhes que Guimarães Rosa e Clarice Lispector e Machado de Assis e José de Alencar e Padre Antônio Vieira e tantos outros são incrivelmente geniais e merecem permanecer no imaginário, nas bibliotecas, livrarias e, sobretudo, diante dos olhos dos leitores.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Superfluidade. In: LOMABARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.(orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. Coleção educação contemporânea.

BAUMAN, Zygmunt. Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. Modernidade e holocausto. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. Vida líquida. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. 1ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: Estudos de teoria e história literária. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

⁹ A lista de autores é imensa, mas aventurei-me a referir alguns, a fim de incitar o debate: Chico Buarque, Luiz Vilela, Luiz Ruffato, Milton Hatoum, Cristóvão Tezza, Rubem Fonseca, Moacyr Scliar, Luís Fernando Veríssimo, Lygia Fagundes Telles, Dalton Trevisan, Sergio Faraco e muitos outros.

CENSO DEMOGRÁFICO. **Publicação crítica do recenseamento geral do império do Brasil de 1872.** Disponível em http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/wp-content/uploads/2013/02/Relatorio_preliminar_1872_site_nphed.pdf. Acesso em 16/12/2014.

CENSO DEMOGRÁFICO BRASILEIRO DE 2010. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf. Acesso em 16/12/2014.

ENTREVISTA COM ALCIR PÉCORA. In: Revista Língua Portuguesa. Brasília: Editora Segmento, Ano 9, nº 101, novembro de 2014.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo:** história, teoria, ficção. Tradução de Ricardo Cruz. RJ: Imago, 1991.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo:** a lógica cultural do capitalismo tardio. Tradução: Maria Elisa Cevalco, SP: Ática, 2002, 2ª ed.

_____. **Espaço e imagem:** teorias do pós-moderno e outros ensaios de Fredric Jameson. Organização e tradução: Ana Lúcia Almeida Gazolla. RJ: Editora da UFRJ, 1994.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio:** ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Lisboa: Antropos, 1983.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

AS ANÁFORAS E A POSIÇÃO DO LOCUTOR

Makeli Aldrovandi¹

Resumo: O presente artigo busca fazer uma análise sobre a forma como o locutor pode marcar seu posicionamento em seu discurso ao fazer retomadas chamadas anafóricas. O trabalho centra-se no estudo das anáforas lexicais, que fazem uso de recursos do léxico para se referir a porções anteriores de texto. Diferente da Linguística Textual tradicional, para a qual os recursos anafóricos são apenas recursos de retomada, Adam (2011) propõe uma análise *textual dos discursos*, que considera não apenas os aspectos linguísticos, mas também seus aspectos enunciativos, no caso específico deste trabalho, das anáforas. Esse tipo de análise, como proposta por Adam, não se localiza apenas na materialidade linguística do texto, ou seja, nas frases. O objeto de análise é considerado *discurso*, ou seja, um texto que foi de fato produzido por alguém para alguém. Isto é, Adam considera que o locutor, ao fazer escolhas lexicais em seu discurso, marca sua posição frente à porção de texto que retoma. Essa posição pode ser alterada no decorrer do discurso, por diferentes retomadas anafóricas. Ou seja, pode iniciar de forma positiva, mas ser finalizada com caráter negativo. Além disso, propõe-se que as anáforas podem fornecer informações novas a respeito dos elementos retomados, como se cada anáfora trouxesse à tona uma faceta nova do mesmo elemento. Por envolver aspectos enunciativos, como acima mencionado, buscaram-se referências em Benveniste (1989 e 2005) para explicitar o conceito de *enunciação*, que vem a ser o surgimento de um enunciado, advindo de um locutor, em um momento histórico e espaço físico determinados, e direcionado a um interlocutor. Isto é, trata-se do colocar em uso o sistema da língua. Os conceitos desenvolvidos na fundamentação teórica são aplicados em tirinhas do cartunista Quino. Como metodologia, foram levantados, em cada tirinha, os elementos anafóricos lexicais, e foram analisadas as mudanças de posicionamento do locutor ao longo do discurso.

Palavras-chave: Linguística Textual. Anáforas. Enunciação.

Introdução

O objetivo do presente estudo é explicitar a posição assumida pelo locutor frente ao seu discurso, a qual é marcada por sua escolha lexical quando faz um resumo ou retomada de uma palavra, expressão, ou mesmo porção de seu texto por meio de uma anáfora.

Essa noção da marcação do locutor no discurso por meio de anáforas é uma perspectiva relativamente recente. Ela foi introduzida por Jean-Michel Adam (2011). Isso se deve ao fato de Adam propor uma análise textual inovadora, que não leva em consideração apenas o texto em si, ou seja, a materialidade escrita. Ele acrescenta a suas análises uma perspectiva enunciativa. Diferente da Linguística Textual tradicional, que vê o fenômeno da anáfora como uma simples remissão a porções anteriores do texto, Adam propõe que há um acréscimo de sentido, ou até mesmo uma mudança de ponto de vista, quando há uma retomada por meio de anáforas.

Neste trabalho, situaremos a Linguística Textual de Adam, apresentaremos o conceito de anáfora pela ótica do linguista francês e, por fim, realizaremos análises em tirinhas do argentino Quino para identificar de que forma o locutor se marca em seu discurso por meio de anáforas.

1 Graduada em Letras pelo Centro Universitário UNIVATES (2011), Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014), Doutoranda em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com bolsa/taxa CAPES. makeli.aldrovandi@gmail.com

Fundamentação Teórica

Esta seção dará conta da Linguística Textual de Adam com sua perspectiva enunciativa, que se diferencia da Linguística Textual tradicional por incluir o locutor e a situação discursiva nas análises, além do texto em si. Após situarmo-nos nessa perspectiva, apresentaremos o conceito de anáfora e suas classificações, focalizando as remissões por meios lexicais, pelas quais se pode perceber mais claramente a marca da presença do locutor em seu discurso.

• Linguística Textual e Adam

Esta seção dará conta do surgimento da Linguística Textual (LT) e seu desenvolvimento e traçará um paralelo entre a LT tradicional e a proposta de análise textual desenvolvida por Adam.

Segundo Fávero & Koch (2012), a LT teve seu início nos anos 1960 na Alemanha, tendo o termo *Linguística Textual* sido empregado pela primeira vez por Weinrich por volta de 1966/1967. A contribuição da LT para a Linguística foi a proposta de trabalho com texto. De acordo com Fávero & Koch (2012, p. 15), o trabalho da LT “consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem”.

Para as linguistas, a LT surgiu para dar conta de análises que a Gramática Tradicional, ou Gramática da Frase, não conseguia realizar. Tratava-se de problemas relacionados a referenciação, seleção de artigos, concordância verbal, entre outros, que somente podem ser estudados em um contexto mais amplo que o da frase: o do texto. Além disso, percebeu-se, segundo as autoras, que o sentido do texto não resulta da soma dos sentidos das frases.

Essa diferença de sentidos foi tratada também por Émile Benveniste. Em seu texto *Os níveis da análise linguística*, ele afirma haver diferentes níveis de análise dos elementos da língua dos quais a Linguística, tal como era, daria conta. O nível mais baixo é o dos merismas, que são os traços distintivos dos fonemas, e o mais alto é o nível da frase “que comporta constituintes, mas que [...] não pode integrar nenhuma unidade mais alta” (Benveniste, 2005, p. 134).

Para Benveniste, “a frase é unidade do discurso” (idem, p. 139). Ainda no mesmo texto, o linguista diz:

A frase, criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação. Concluímos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso (Benveniste, 2005, p. 139)

Isto é, Benveniste já previa que não se podia analisar um conjunto de frases da mesma forma como se analisavam conjuntos de palavras ou fonemas. Tratava-se do surgimento de uma nova esfera de estudos. Pode-se perceber que há uma relação entre o que diz Benveniste sobre o discurso e o que Koch & Fávero dizem sobre o texto: são mais amplos do que a frase e são o meio pelo qual os homens se expressam e, assim sendo, se comunicam. Contudo, há uma diferença entre as perspectivas da LT e de Benveniste. Diferente da LT que analisava as relações formais entre os elementos constituintes dos textos, Benveniste postula um novo estudo: o da enunciação, ou seja, o do surgimento dos discursos.

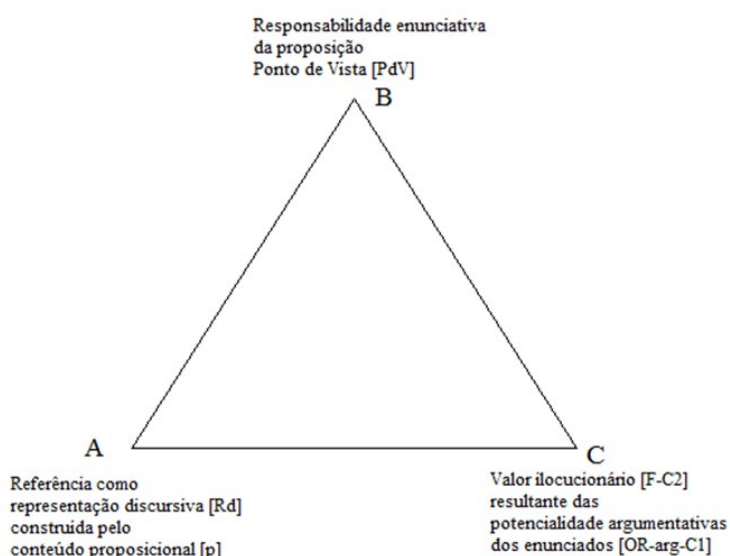
Por Adam adotar, em sua análise de textos, uma perspectiva enunciativa, é relevante que se defina *enunciação*. O termo é mais detalhadamente definido por Benveniste em seu texto *O aparelho formal da enunciação*. Para o linguista (1989), a *enunciação* é colocar o sistema da língua em uso, é o momento histórico do surgimento de um enunciado. Benveniste afirma:

Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (Benveniste, 1989, p. 1989).

Isto é, ao colocar a língua em uso, o locutor surge e dá origem ao interlocutor. Em outras palavras, enunciação é a produção de um enunciado por um locutor para um interlocutor em um tempo e espaço determinados.

Esse é o ponto principal de distinção entre a LT tradicional e aquela proposta por Adam. O francês propõe ir além do conteúdo linguístico do texto, ou seja, propõe fazer uma “análise textual dos discursos” (2011, p. 58), isto é, ele propõe analisar os textos como sendo produzidos por um locutor para um interlocutor, e não apenas em sua materialidade linguística. Para tanto, Adam propõe o seguinte esquema:

Figura 1: Esquema da LT de Adam



Fonte: Adam (2011, p. 111).

Percebe-se, nesse esquema, que Adam se propõe a estudar os discursos a partir da união de três dimensões: a do conteúdo referencial, aquilo que se diz e se escreve; a enunciativa, que apresenta um locutor e um interlocutor em um tempo e espaço; e a pragmática, que é o que se quer fazer com o que se diz ou escreve. Sua unidade mínima de análise é proposição-enunciado, que se trata da união dos conceitos de proposição (da lógica) e de enunciado (das teorias enunciativas). Adam diz:

Ao escolher falar de *proposição-enunciado*, não definimos uma unidade tão virtual como a proposição dos lógicos ou a dos gramáticos, mas uma unidade textual de base, efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação, portanto, como um *enunciado mínimo* (Adam, 2011, p. 106).

Uma vez que Adam fala em proposição-enunciado, conseqüentemente compreende-se que há um locutor responsável pelo que é dito. Além disso, como a proposição-enunciado é uma unidade constitutiva do discurso, ela está ligada a outras nessa constituição.

Segundo Adam, há diferentes tipos de “operações que asseguram o agrupamento das proposições-enunciado” (2011, p. 131). Entre esses tipos de operações, estão as elipses, os

implícitos, os conectores, as anáforas e outros. Neste trabalho, nosso recorte teórico incluirá somente as anáforas, que serão descritas em maior detalhe na seção seguinte. Além disso, nossas análises não abrangerão o ângulo C do esquema acima apresentado: situar-nos-emos apenas no conteúdo referencial e no ponto de vista do locutor.

• Anáforas

Como citado anteriormente, a *anáfora* é uma das operações pelas quais as proposições-enunciado são agrupadas em um discurso. Segundo Adam (2011, p. 131), “As relações semânticas de correferência são ditas anafóricas, na medida em que a interpretação de um significante depende do outro, presente no cotexto²”. Para o linguista, a correferência é uma relação semântica que faz com que dois (ou mais) signos sejam interpretados um em função do outro.

Para Adam, a correferência anafórica pode se dar de diversas maneiras. As anáforas podem ser *pronominais*, *definidas* ou *demonstrativas*. Neste estudo, focalizaremos as anáforas definidas e demonstrativas. Não nos ocuparemos das pronominais, pois esse tipo de anáfora “não indica nenhuma nova propriedade do objeto” (Adam, 2011, p. 137), com exceção ao gênero em casos de nomes que possam ser aplicados a ambos, como o francês *Claude* exemplificado pelo próprio autor.

Quando se trata de anáforas, é comum pensar que as retomadas em um texto remetem sempre a um mesmo referente; contudo, como afirma Koch (2012, p. 31), o referente está em constante reconstrução. Isso se dá, pois, a cada retomada, há, ou pode haver mudança ou acréscimo de sentido. Esse é o ponto em que a presença do locutor é mais evidente. Por exemplo:

Júlio ganhou um par de tênis. O pobre menino deu pulos de alegria ao receber aqueles calçados surrados.

No exemplo acima, a retomada de *Júlio* por *o pobre menino* acrescenta uma característica até então desconhecida: trata-se de um menino pobre. Além disso, a retomada de *par de tênis* por *calçados surrados* também aponta um aspecto novo: são calçados velhos que o menino ganhou.

Percebe-se, dessa forma, que a anáfora não é meramente um mecanismo de remissão, em que um termo remete a outro já mencionado. O que acontece é a interpretação de um elemento em relação ao outro. Quanto a isso, Adam (2011, p. 134) afirma que “a construção de uma relação e de uma interpretação anafóricas focaliza, precisamente, a ligação semântica entre as duas expressões”. Ou seja, é pela relação de sentido existente entre a expressão referente e a expressão referida que se pode recuperar uma palavra ou expressão por meio de outra.

Quanto à recuperação, Adam classifica as anáforas em *fiéis* e *infiéis*. Uma *anáfora fiel* é aquela em que o mesmo lexema é utilizado com a possibilidade de mudança de artigo. Ex:

Uma mulher caiu desmaiada na rua. A mulher foi socorrida por passantes.

No exemplo, há a retomada do lexema *mulher* com a troca do artigo indefinido *uma* pelo artigo definido *a*. Por sua vez, a *anáfora infiel* é aquela em que o lexema anafórico é diferente daquele que é retomado. Ex:

Uma mulher caiu desmaiada. A idosa foi socorrida por passantes.

2 Entende-se por *cotexto* o contexto linguístico em que uma entidade se encontra.

Nesse exemplo, retoma-se *mulher* por idosa e acrescenta-se, por consequência da escolha lexical, uma característica à mulher mencionada anteriormente. Nas análises, concentrar-nos-emos nas *anáforas infieis*, pois é o novo ponto de vista do locutor que nos interessa investigar.

Outro tipo de anáfora citado por Adam e de especial interesse neste artigo é a *anáfora resumidora*. Por *anáfora resumidora* entende-se uma retomada que pode “incidir sobre um segmento longo que ela sintetiza” (Adam, 2011, p. 134). Ou seja, trata-se de uma palavra ou expressão que resume uma porção anterior do discurso. Ao selecionar um termo ou expressão para resumir uma parte maior do texto, o locutor inevitavelmente marca sua posição frente àquela porção de discurso. Há, obviamente, expressões consideradas mais *neutras*, isto é, que não têm uma carga semântica tão forte.

Ex1: 20.000 litros de petróleo vazaram na costa carioca. Segundo técnicos, o vazamento está sendo controlado.

Ex2: 20.000 litros de petróleo vazaram na costa carioca. A tragédia já vitimou milhares de aves e peixes locais.

No exemplo 1, há maior neutralidade diante do fato; o locutor dá a palavra aos técnicos, provavelmente, para evitar alarmar a população, tentar diminuir o impacto, utilizando um termo neutro, sem carga semântica negativa. No entanto, no exemplo 2, ao utilizar *a tragédia* para se referir à frase anterior, percebe-se que o locutor enfatiza o aspecto negativo do acontecido e seu discurso pode soar apelativo para que providências sejam tomadas, uma vez que trata de uma *tragédia*.

Além de *anáfora resumidora*, outro tipo de retomada em que a presença do locutor pode ser bastante evidente é a *anáfora definida infiel*. Um exemplo desse tipo de anáfora é a frase citada anteriormente:

Júlio ganhou um par de tênis. O pobre menino deu pulos de alegria ao receber aqueles calçados surrados.

No exemplo, temos uma anáfora infiel, pois se trata da recuperação de um elemento por outro sem o uso do mesmo lexema, e ela é definida porque é introduzida pelo artigo definido.

Segundo Adam (2011, p. 138), “a anáfora definida aparece, geralmente, nos encadeamentos que contêm introdução de um referente sob forma indefinida e depois retomada lexical idêntica: *um bebê [1] < o bebê [2]* – ou quase idêntica – *um menino [1] < o garotinho [2]*”. Isto é, quando a anáfora definida é fiel, troca-se o artigo indefinido pelo definido e mantém-se o lexema. Quando ela for infiel, usa-se um termo *hiperônimo* ou *hipônimo*. Um termo *hiperônimo* é aquele que generaliza uma classe, como se observou acima quando se retomou *tênis* por *calçado*. Um termo *hipônimo* seria aquele que especifica uma classe, isto é, o contrário de *hiperônimo*, como se pode observar no exemplo abaixo:

A simples vista da criança a deixava feliz. A menina era como um raio de sol depois da chuva.

Nesse exemplo, retoma-se *a criança* que é um termo de sentido mais amplo por *a menina* que é mais específico.

Ainda no conceito de *anáfora definida*, entram as *anáforas associativas* em que se apresentam termos de forma definida, ou seja, com o artigo definido, mesmo sem que eles tenham sido previamente mencionados, pois sua existência pode ser “inferida com base em conhecimentos lexicais” (Adam, 2011, 135). É uma “associação da qual o próprio texto, de fato, se encarregou” (idem, p. 138). No exemplo:

Compramos um carro usado, porém os quatro pneus pareciam novos.

A expressão *os quatro pneus* é apresentada de forma definida, pois pode-se inferir a existência de pneus por sua relação com *carro*. Adam (2011, p. 139-140) diz que “a evidência referencial do objeto do discurso pode ser julgada forte o suficiente, no tocante à memória, para que o definido seja escolhido sem menção prévia do referente”. Essas anáforas definidas do tipo associativas só entrarão em nossas análises quando, e se o locutor se posicionar de maneira diferente por meio delas.

Outro tipo de anáfora que levaremos em consideração nas análises são as *anáforas demonstrativas*. *Anáforas demonstrativas* são aquelas que são introduzidas por um pronome demonstrativo. Para Adam (2011, p. 142), a anáfora demonstrativa tem a capacidade de reclassificar um elemento citado anteriormente. Ex:

Marcos foi preso novamente por agressão. Esse brutamonte não aprendeu a lição.

No exemplo, há uma reclassificação de *Marcos*: ele é um homem agressivo.

Nessa seção, foram elucidados os principais tipos de anáforas segundo Jean-Michel Adam. Viu-se como há certas remissões anafóricas mais neutras, enquanto outras marcam claramente a posição do locutor frente ao seu discurso. A seção seguinte tratará das análises que buscarão investigar esses posicionamentos do locutor.

Análises

Nesta seção, serão feitas as análises de tirinhas do cartunista Quino. As tirinhas foram selecionadas por conterem elementos anafóricos. Primeiramente, destacaremos tais elementos, em seguida, classificá-los-emos de acordo com a conceituação de Adam e, finalmente, apontaremos as mudanças de perspectiva do locutor ao longo de seu discurso, tal como marcado pelas anáforas. Analisaremos, assim, as maneiras pelas quais os locutores se marcam ao fazerem retomadas anafóricas.

Tirinha 1



Na tirinha 1, o personagem Filipe apresenta sua professora a quem chama de “mulher boazinha, simpática”. Ou seja, como locutor, Filipe apresenta um posicionamento favorável frente a ela. Contudo, pode-se perceber que há uma mudança bastante grande nesse ponto de vista no último quadro da tirinha, em que Filipe chama sua professora de “velha insuportável”. A expressão “Que velha insuportável” funciona como uma *anáfora infiel demonstrativa*,

pois poderíamos substituir o pronome relativo *que* pelo pronome demonstrativo *aquela* e o sentido não seria alterado. A expressão retoma “mulher boazinha e simpática”, porém seu posicionamento frente a ela passa a ser completamente negativo. Ela deixa de ser uma pessoa agradável e passa a ser alguém a quem ele não pode suportar.

Tirinha 2



Nessa tirinha de número 2, temos dois locutores, Miguelito e Susanita. A garota, como locutora, fala do salário do pai como algo muito positivo, sendo que é maior do que o do pai de Miguelito. Quando ele toma a palavra e torna-se o locutor, Miguelito refere-se ao salário do próprio pai e do pai de Susanita como “uma miséria”, ou seja, ele apresenta um novo ponto de vista sobre o ganho de ambos os pais. Por fim, Susanita retoma a posição de locutor e resume todo o enunciado de Miguelito em “suas malditas reflexões”. Isto é, ela faz uso de uma *anáfora resumidora* e posiciona-se bastante negativamente frente ao que Miguelito diz.

Tirinha 3



Nessa tirinha, temos, novamente, dois locutores: Mafalda e Filipe. Filipe, enquanto locutor, fala da vantagem de se estar gripado: eles não precisam ir à escola. Quando Mafalda toma a posição de locutor, o posicionamento frente à gripe é outro: não se trata de algo positivo, mas de algo bastante negativo. Mafalda marca essa sua postura negativa quanto à gripe retomando-a por “incultura viral”. Trata-se de uma *anáfora demonstrativa*, pois é introduzida pelo pronome demonstrativo: *esta*. O fato de não ir à escola não é vantajoso, é uma “incultura” e, se tratando a gripe de uma doença viral, a incultura também passa a ser viral.

Tirinha 4



Nessa tirinha, Mafalda e Filipe são os locutores. Filipe quer fazer com que Mafalda utilize uma palavra de origem estrangeira em sua brincadeira. Mafalda, como locutora, opõe-se ao discurso de Filipe. A expressão “mortes estrangeirizantes” pode ser classificada, ao mesmo tempo, como uma *anáfora resumidora* e *demonstrativa*. É resumidora, pois resume todo o discurso de Filipe de querer utilizar uma palavra estrangeira, e é, também, demonstrativa, pois é introduzida por um pronome demonstrativo. De qualquer forma, ao utilizá-la, Mafalda marca-se em seu discurso como sendo contrária ao discurso de Filipe.

Considerações finais

O presente trabalho buscou, de uma forma bastante geral, localizar a Linguística Textual de Adam no escopo da Linguística Textual tradicional. Viu-se como a LT do linguista francês difere da tradicional por sua análise não apenas textual, mas também enunciativa, ou seja, por focalizar não apenas o que é dito e de que forma são feitas relações formais entre os elementos textuais, mas como o locutor se marca no discurso, e qual é seu posicionamento ao fazer retomadas lexicais de partes de seu discurso.

Depois de apresentar um panorama teórico sobre o conceito de *anáfora* tal qual desenvolvido por Adam, fez-se a aplicação dos conceitos em tirinhas e buscou-se verificar de que forma o locutor marca seu ponto de vista, e como esse ponto de vista pode mudar ao longo do discurso. Analisamos as *anáforas resumidoras* e percebemos como elas não apenas resumem uma porção de texto, mas como esse resumo indica a posição do locutor frente ao que é dito. Um exemplo é a tirinha 2, em que Susanita resume toda a reflexão de Miguelito em “malditas reflexões”. A escolha de *malditas* para caracterizar *reflexões* mostra o quão negativas elas são do ponto de vista de Susanita como locutora. Outro exemplo desse tipo de *anáfora* é a expressão “incultura viral”, utilizada por Mafalda enquanto locutora para se posicionar frente à situação mencionada por seu interlocutor: para ele é positivo não precisar ir à escola; para o locutor Mafalda, trata-se de algo ruim. Da mesma forma, nas outras análises, pode-se perceber que as *anáforas* por elementos lexicais não são, como já foi posto, apenas remissões a elementos anteriores do texto, mas também marcam posicionamentos dos locutores por meio da seleção lexical feita por eles.

Referências

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*; revisão técnica João Gomes da Silva Neto. – 2ª ed. Revista e aumentada – São Paulo: Cortez, 2011.

BENVENISTE, Émile. *Os níveis da análise linguística*. In: **Problemas de Linguística Geral I**. Pontes, 2005.

_____. *O aparelho formal da enunciação*. In: **Problemas de Linguística Geral II**. Pontes, 1989.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingendore G. Villaça. *Linguística Textual- Introdução*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingendore G. Villaça. *A coesão textual*. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

QUINO. *Tirinhas da Mafalda*. Disponíveis em: <https://www.facebook.com/TiriinhasDaMafalda?fref=ts> . Acesso dia 01 de nov. de 2014.

A PRIORIDADE DA SINCRONIA SOBRE A DIACRONIA

Gabrielle Perotto de Souza da Rosa¹

Resumo: Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre estudos linguísticos, especificamente na teoria de Saussure. O artigo visa a apresentar a precedência da sincronia sobre a diacronia, e mostrar em que Saussure se baseia para provar essa prioridade.

Palavras-chave: Sincronia. Diacronia. Saussure.

Introdução

A linguagem exerce sobre o homem um fascínio inexplicável, pois através dela ele pode criar, nomear, comunicar-se, transformar o universo. A linguagem verbal é a concretização do pensamento e o meio mais importante da comunicação social.

E é essa complexidade linguística que suscita nos pensadores e filósofos a necessidade de descobrir como a sociedade criou e ainda cria a linguagem e como ela se processa nos seres falantes.

Cada descoberta foi um grau avançado. Iniciaram-se os estudos da língua por razões religiosas, pelos hindus, e deram continuidade os filósofos gregos, latinos, e assim sucessivamente, criando uma análise histórica sobre as línguas. Já na Idade Média se falava em Gramática Universal das línguas.

Foi através do estudo comparado das línguas que se evidenciou o fato de que as línguas se transformavam com o tempo, independente da vontade do homem, e que elas possuíam certo grau de parentesco, quando foram percebidas semelhanças entre algumas línguas.

A partir desses estudos, o progresso na investigação do desenvolvimento histórico das línguas desenrolou-se de uma forma, passando a ser encarada como estudo científico, quando as análises linguísticas de Saussure foram publicadas no século XX.

1 Saussure e o Estruturalismo

“A inversão operada por Saussure é a de definir o campo da linguística, colocando-se desde o começo na prática da língua, naquilo que consiste a experiência cotidiana de qualquer locutor” (NORMAND, 2009, p. 45).

A linguística estuda todas as manifestações da linguagem humana, e Saussure a definiu e a delimitou quando estabeleceu seus estudos sobre o assunto.

Saussure foi o primeiro a fazer dele (paradoxo saber x ignorar) objeto próprio de uma linguística diferente, interessando-se não mais pelo saber (comparatista e histórico) acerca da língua, mas pela língua como um saber comum, partilhado pelo que se chama de “comunicação linguística” (NORMAND, 2009, p. 47).

¹ gabiperotto@gmail.com

A parte da linguística que procura explorar as inter-relações da língua por meio da cultura, chamada Estruturalismo pelos linguistas, nasceu com Ferdinand de Saussure, em Genebra, e estuda as estruturas da língua e todas as relações pertinentes a ela.

Dentro do Estruturalismo, Saussure, em seus estudos publicados por seus alunos (após sua morte) no livro *Curso de Linguística Geral*, estabeleceu uma série de definições e distinções. A primeira delas é a distinção entre língua e fala (*langue* e *parole*): *Parole* é a fala, que se caracteriza por ser individual e heterogênea; *Langue* é a língua, o objeto de estudo integral e concreto da linguística. É um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias para permitir a comunicação entre os indivíduos. A faculdade de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade — as línguas criadas pelos povos —, então, é a língua que faz a unidade da linguagem. A língua é exterior ao indivíduo, pois ele não pode nem a criar, nem a modificar; e, também, é um objeto de natureza concreta, o que facilita seu estudo. A escrita pode fixar a língua em imagens convencionais, ao passo que na fala jamais poderia haver esse recurso.

Por muito tempo se pensou que era possível classificar as línguas de sociedades antigas ou extintas como línguas primitivas. Mas estudos comprovam que isso é um mito, como podemos ver em Lyons:

A verdade é que todas as línguas até hoje estudadas, não importa o quanto primitivas ou incivilizadas as sociedades que as utilizam nos possam parecer sob outros aspectos, provaram ser, quando investigadas, um sistema de comunicação complexo e altamente desenvolvido. (...) Não cabe ao linguista pronunciar-se sobre sua validade (LYONS, 1982, p. 37 e 38).

Saussure analisava a língua com outro enfoque, diferente deste supracitado.

A primeira importante definição feita por Saussure é a de signo linguístico, que é formado por *significado* e *significante*. De acordo com o *Curso de Linguística Geral*, “signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces que une um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE, 1916, p. 80). Esses dois elementos estão intimamente unidos e um necessita do outro. O significado é relacionado ao conceito que fazemos do objeto, e o significante é a imagem acústica que temos dele em nossa mente. Significado e significante são distintos, porém andam juntos. Os dois elementos constituem o signo e são interdependentes e inseparáveis, pois sem significante não há significado, e sem significado não existe significante. Exemplificando, pode-se dizer que, quando um falante de português recebe a impressão psíquica que lhe é transmitida pela imagem acústica ou significante /uva/, à qual se manifesta fonicamente o signo *uva*, essa imagem acústica, de imediato, evoca-lhe psiquicamente a ideia de uma fruta, adocicada, com gomos arredondados etc.

Saussure diz também que o signo é arbitrário, ou seja, não existe relação entre a palavra que designamos para ser nome de algo e o objeto propriamente dito. A palavra e o objeto não têm laços naturais na realidade. Desse modo, compreende-se por que Saussure afirma que a ideia (ou conceito ou significado) de *mar* não tem nenhuma relação necessária e “interior” com a imagem acústica ou significante /mar/. Em outras palavras, o significado *mar* poderia ser representado perfeitamente por qualquer outro significante. E Saussure argumenta, para provar seu ponto de vista, com as diferenças entre as línguas: a ideia de *mar* é representada em inglês pelo significante “sea” /si/ e em francês por “mer” /mér/.

Porém, aparecem algumas exceções quando se têm palavras derivadas de outras, chamada de arbitrariedade relativa. É o que acontece no par *maçã/macieira*, em que *maçã*, enquanto palavra primitiva, serviria como exemplo de arbitrário absoluto (signo imotivado). Por sua

vez, *macieira*, forma derivada de *maçã*, seria um caso de arbitrário relativo (signo motivado), devido à relação sintagmática *maçã* (morfema lexical) + *-eira* (morfema sufixal, com a noção de “árvore”) e à relação paradigmática estabelecida a partir da associação de *pereira* à *laranjeira*, *bananeira* etc., uma vez que é conhecida a significação dos elementos formadores. Em outras palavras, o signo é imotivado, salvo a arbitrariedade relativa.

E agora se chegou ao ponto principal que é o objeto de estudo: a dicotomia entre sincronia e diacronia.

2 Linguística sincrônica e diacrônica

A linguística sincrônica se ocupa das relações lógicas e psicológicas que unem os termos existentes e que formam sistemas tais como são percebidos pela consciência coletiva. É a língua estática. As propriedades gerais do signo são da sincronia, ou seja, tudo que há de maior relevância nos estudos da linguagem é pertinente ao estado da língua.

Segundo Bechara (2004), a sincronia é considerada no seu funcionamento no falar como descrição sistemática e estrutural de um só sistema linguístico (“língua funcional”). A língua está sincronizada com seus falantes. É a descrição não histórica, e apresenta uma imagem da língua tal qual ela se apresenta em determinado momento.

Antes de surgirem Saussure e suas teorias, a análise linguística era uma disciplina fundamentalmente histórica. A esta, chamar-se-á de linguística diacrônica.

A linguística diacrônica estuda a língua através do tempo, as relações entre termos sucessivos que se substituem uns aos outros, sem formar sistema entre si.

“Uma descrição diacrônica de uma língua percorre o desenvolvimento histórico da mesma e registra as mudanças que nela ocorreram entre pontos sucessivos no tempo: “diacrônico”, portanto, é equivalente a “histórico” (LYONS, 1982, p. 44).

A língua sofre mudanças, e cada período considerado por Saussure corresponde a uma evolução considerável.

Segundo Faraco,

Saussure realizou um grande corte nos estudos linguísticos. (...) A partir de seu projeto, não houve mais razões para se construir uma ciência autônoma a tratar exclusivamente da linguagem, considerada em si mesma e por si mesma (FARACO, 2005, p. 28).

E por que, de acordo com a linguística estrutural, o ponto de vista sincrônico tem prioridade sobre o diacrônico?

Sincronia e diacronia não são descrições correlativas. O aspecto sincrônico, na totalidade da língua, é uma abstração científica para estudar como a língua funciona e os traços que se mostram constantes.

Lyons explica:

O princípio de prioridade da descrição sincrônica, característico da maior parte da teoria linguística de nosso século, implica que as considerações históricas são irrelevantes para a investigação de determinados estados temporais de uma língua (LYONS, 1982, p. 60).

Dentro dos estudos sincrônicos, temos a chamada identidade sincrônica, trata-se da ideia que se faz a respeito de uma matéria como objeto, e que é internalizada. Por exemplo: uma rua X, mesmo que sua estrutura física mude ao longo do tempo, seguirá sendo a rua X. Assim

ocorre com a língua. Uma língua, por mais que modifique alguns elementos com o tempo, continua sendo a língua Y, e é entendida pelos falantes dessa língua.

Como diz Saussure (1916), “a linguística estática ou descrição de um estado de língua pode ser chamado de Gramática”. Essa característica da língua é uma das razões pela qual a linguística sincrônica se sobrepõe à diacrônica.

A língua é algo constante e todas estão em contínua modificação.

Mas cada um dos estados sucessivos de uma língua pode, e deve, ser descrito em seus próprios termos, sem referência àquilo a partir do que se desenvolveu, nem àquilo rumo a que, provavelmente, evoluirá (LYONS, 1982, p. 60).

A descrição sincrônica prescinde da história, no sentido de que não a contempla em seus estudos, mas a diacronia não pode prescindir das sincronias. A descrição sincrônica independe da diacrônica, e a diacrônica pressupõe uma análise sincrônica anterior aos estados sucessivos pelas quais as línguas passaram em sua evolução histórica.

Outro fator importante é que Saussure identifica ser muito mais difícil fazer a linguística estática que a histórica. As mudanças linguísticas através do tempo são mais concretas, as relações que nele se observam e se estabelecem entre termos sucessivos são percebidas sem dificuldade. Enquanto na diacronia trabalha-se com dados registrados e um espaço de tempo, na sincronia não se trabalha com o tempo. É mais fácil observar as mudanças da língua de século para século, analisando somente os resultados finais. As evidências são mais claras e visíveis.

Segundo LYONS, “além do mais, o conceito de desenvolvimento diacrônico entre estágios sucessivos de uma língua só tem sentido se aplicado a estados linguísticos relativamente distanciados no tempo” (LYONS, 1982, p. 63).

No campo da sincronia, não se percebem mudanças, pois se trabalha com a língua estática. Porém, parte da sincronia é falsa porque a língua está sempre em processo de mudança, a língua nunca está realmente estática. E, nesse ponto, podemos nos perguntar qual é o limite de uma sincronia, qual o tempo que se estabelece para “medir” a sincronia. Para isso, diz o linguista:

As modificações da língua não estão ligadas à sucessão de gerações que, longe de se sobrepor umas às outras, como as gavetas de um móvel, se mesclam e interpenetram e contêm cada um dos indivíduos de todas as idades (SAUSSURE, 1916, p. 86).

E continua em outra passagem:

A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado (SAUSSURE, 1916, p. 86).

Sobre isso, ainda, podemos observar a intervenção do linguista Sílvio Elia:

Convém ainda observar que um estado de língua não é necessariamente sincrônico (ou seja, estático). Num estado de língua coexistem formas atuais (sincrônicas), formas que vão caindo em desuso e formas em estado nascente (ELIA, 1978 *apud* CARVALHO, 2003).

A língua, portanto, será sempre sincronia e diacronia em qualquer momento e espaço. “O ponto de vista da ciência linguística é que poderá ser *ou* sincrônico *ou* diacrônico, dependendo do fim que se pretende atingir” (CARVALHO, 2003, p. 88). E há alguns casos em que a *descrição*

sincrônica pode perfeitamente ser complementada com a *explicação* diacrônica, enriquecendo, enfim, a análise linguística.

LYONS cita que:

se tomarmos dois estados de uma língua, diacronicamente determinados, que não estejam suficientemente distanciados no tempo, temos grande probabilidade de achar que a maior parte das diferenças entre eles também se apresentam como variações sincrônicas tanto no estado anterior como no posterior. Do ponto de vista microscópico (...) é impossível traçar uma distinção nítida entre uma mudança diacrônica e uma variação sincrônica (LYONS, 1982, p. 64).

Neste ponto, sincronia e diacronia andam juntas, uma complementando a outra para um estudo linguístico amplo, dependendo do objetivo a ser traçado.

Saussure até está disposto a reconhecer certa complementaridade entre a linguística sincrônica e a diacrônica, pois admite que “o método histórico faz compreender melhor os estados da língua” (Saussure, 1916, p. 151).

Segundo Saussure (1916, p. 111), “Sendo a língua uma instituição social (...) toda lei social apresenta duas características fundamentais: é imperativa e geral”. O linguista conclui que a lei sincrônica é geral, mas não é imperativa, pois na língua força alguma garante sua manutenção e regularidade. Os fatos sincrônicos apresentam certa regularidade, mas não têm nenhum caráter imperativo; os fatos diacrônicos, ao contrário, impõem-se à língua, mas nada mais têm de geral. Saussure reconhece o valor da diacronia, mas como um meio, e não um fim, como mostra na citação a seguir: “A diacronia não tem seu fim em si mesma”. (SAUSSURE, 1916, p. 115).

Saussure considera prioritário o estudo sincrônico também porque o falante nativo não tem consciência da sucessão dos fatos da língua no tempo. Para o indivíduo que usa a língua como veículo de comunicação e interação social, essa sucessão não existe, é imperceptível. A única realidade possível que se lhe apresenta de forma imediata é a do estado sincrônico. Por isso, para Saussure, (1916, p. 97), “também o linguista que queira compreender esse estado deve fazer *tabula rasa* de tudo quanto produziu [a língua] e ignorar a diacronia”. Além disso, como a relação entre o significante e o significado é arbitrária, estará continuamente sendo afetada pelo tempo, daí a necessidade de o estudo da língua ser prioritariamente sincrônico.

Apesar dessas oposições, a sincronia e a diacronia são, ao mesmo tempo, autônomas e interdependentes, pois a diacronia, por mais que seja o estudo da língua através do tempo, precisa estudar, nas épocas analisadas, a língua estática. Ela precisa da sincronia para se desenvolver. Em outras palavras, o funcionamento sincrônico da língua pode conviver harmoniosamente com seus condicionamentos diacrônicos. Os dois eixos (sincrônico e diacrônico) são, portanto, transversais. Sobre isso, Coseriu diz que:

O problema da antinomia entre sincronia e diacronia (...) trata, estritamente falando, da distinção entre o funcionamento da língua e a sua constituição (mudança linguística) e neste sentido pode-se dizer que a língua se constitui diacronicamente e funciona sincronicamente, mas essa distinção não implica nenhuma separação real, uma vez que na língua o funcionamento (sincronia) e a constituição ou mudança (diacronia) não são *dois momentos*, mas *apenas um* (COSERIU, 1982, p. 138).

Seguindo pelo eixo diacrônico podemos percorrer a história de uma língua, encontrando os diversos estados sincrônicos que já se estabeleceram. A descrição não é alheia à história,

mas está incluída nela, pois a descrição de um objeto, num determinado tempo da história, pertence a essa história.

Saussure afirma a prioridade da sincronia, mas convém lembrar que *prioridade não significa exclusividade*. Entende-se a distinção sincronia / diacronia unicamente como procedimentos metodológicos de análise linguística. Veem-se, em relação a isso, as palavras do próprio Saussure (1916, p. 16): “A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado”.

A língua não é fechada, de forma que não se possa acrescentar nenhum novo elemento significante. Também não é totalmente aberto, de forma que se possa introduzir com liberdade qualquer elemento. Mas ela é modificada pelos falantes, sem que eles se proponham a fazê-lo e essas mudanças provêm da sua utilização.

Considerações finais

Sobre sincronia e diacronia, Bakhtin afirma que “Todo sistema de normas sociais se encontra numa posição análoga, somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas” (Bakhtin, 2009, p. 94). Ele explicita, com isso, que cada pessoa adota o sistema que melhor serve para sua pesquisa.

Finalizando o estudo, pode-se perceber que os pontos de vista sincrônico e diacrônico não se excluem, ao contrário, se complementam. De qualquer forma, vale registrar que Saussure, deixando de se preocupar com o processo pelo qual as línguas se modificam, para tentar saber o modo como elas funcionam, deu, coerentemente, destaque ao estudo sincrônico, ponto de partida para a linguística e o chamado método estruturalista de análise da língua.

O linguista contempla a explicação da dicotomia dos dois segmentos linguísticos e da prevalência da sincronia através de várias situações e exemplos que conseguiram provar sua teoria.

Uma língua viva nunca está plenamente completa, terminada, mas se faz ser contínua, graças à atividade linguística.

A importância desses estudos constitui mais um grau de desenvolvimento nas pesquisas acerca da língua, estudos que se fazem necessários para serem descobertos e desmitificados os questionamentos que se tem sobre esse objeto tão complexo e ao mesmo tempo interessante: a língua.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- COSERIU, Eugenio. *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença, 1982.
- FARACO, Carlos Alberto. *Estudos Pré-Saussureanos*. In: 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LYONS, John. *Linguagem e Linguística*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

NORMAND, Claudine. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, Linguística. In: FIORIN, J.L. (org.) *Introdução à Linguística*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

UM OLHAR DE DUCROT PARA O CONTO: TECENDO PRÁTICAS SOB A LUZ DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA¹

Leandro Lemes do Prado²

Considerações iniciais

Analisando o contexto atual da Educação Brasileira, percebe-se que a prática docente em todos os níveis de atuação enfrenta dificuldades no que diz respeito à leitura e à produção textual dos alunos. Há dificuldades para ler e, especialmente, para redigir mesmo na Universidade, quando se espera que o aluno tenha certa proficiência tanto em leitura quanto em escrita. Compreender como se estruturam os mais diferentes tipos de textos, bem como suas funções dentro do contexto social pode desempenhar um papel importante para sanar a dificuldade no processo de leitura e produção de textos.

Assim, este artigo tem o objetivo de apresentar uma possível aplicação da Teoria da Argumentação na Língua, cunhada por Oswald Ducrot, em uma análise de um texto narrativo a fim de oferecer uma possibilidade de como aplicar a teoria na prática, contribuindo para o ensino de língua. Para tanto, tomou-se o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles. Nele buscou-se o que Ducrot e Carel denominaram *encadeamentos argumentativos* com a finalidade de encontrar o sentido entre as partes do texto ratificando a interdependência semântica.

Nesse sentido, este texto está organizado da seguinte forma: a primeira seção define o referencial teórico da Teoria da Argumentação na Língua. A segunda seção traz uma análise crítica do conto escolhido, bem como um breve resumo destacando o impacto do seu enredo no contexto de leitura de obras literárias. Ainda, nesta segunda seção, há a divisão em movimentos textuais a partir do conceito de sequência narrativa estabelecida por Adam (2008). Em seguida, a terceira seção apresenta a análise dos encadeamentos argumentativos nos movimentos textuais do conto. E, por fim, a última seção discute as implicações da aplicação da teoria de Ducrot para o ensino, enfatizando a importância das noções de *relação* e *valor* para que o ensino e a aprendizagem da língua possam encontrar sentido através da fundamentação teórica correta.

A teoria da argumentação na língua

Nesta seção do texto, pretende-se discorrer sobre os fundamentos teóricos que iluminam o percurso de uma proposta de aplicação da Teoria da Argumentação na Língua em uma análise de um texto narrativo.

¹ Trabalho final da disciplina *Fundamentos da Semântica Linguística* ministrada pela Professora Doutora Leci Borges Barbisan no Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

² Doutorando em Letras no PPGL/FALE/PUCRS

Inicialmente, é importante destacar o processo de surgimento da teoria. Para tanto, tem-se aqui as palavras de Cruz:

A Teoria da Argumentação da Língua proposta por Oswald Ducrot tem como seus alicerces a teoria de Saussure e a teoria de Benveniste. Na teoria saussureana, Ducrot busca as noções de *língua*, *fala* e *valor*. Saussure criou a linguística a partir dos conceitos de linguagem, língua e fala. A linguagem, para ele, está no âmbito antropológico, ou seja, seria a capacidade do ser humano de se comunicar (2010:176).

Sabe-se que língua, para Saussure (2000; 2004), é uma instituição social, uma convenção, um sistema compartilhado por todos; a fala é o uso da língua, considerada individual. No entanto, ele elegeu a língua como seu objeto de estudo (o que não significa que ele tenha simplesmente descartado a fala).

No que se refere à teoria proposta por Benveniste, Cruz (Idem: *ibidem*) aponta dois conceitos importantes para Ducrot:

o locutor e o interlocutor, representados pelo *eu* e o *tu*. Para Benveniste (1989), não há possibilidade de haver um discurso sem a presença de um *eu* e de um *tu*, já que o sentido só é criado pela participação dos dois. Além disso, o locutor sempre aparece no enunciado, visto que é o centro de referência interno, isto é, do sentido, e deixa marcas linguísticas em sua fala. No entanto, esse locutor não traz somente marcas referentes ao *eu*, mas também traz referentes ao *tu*, a quem direciona sua fala. Outra noção importante envolvendo essas duas pessoas do discurso é a reversibilidade, pois toda vez que alguém toma a palavra, este se transforma em um *eu* e a quem se dirige um *tu*; porém, quando um *tu* toma a palavra, deixa de ser *tu* e passa a ser um *eu* (são os turnos conversacionais) (Idem: *ibidem*).

As contribuições de Saussure e de Benveniste acima mencionadas determinam a origem da teoria de Ducrot, a base de seus postulados e definem o rumo que se quer dar neste texto. Cabe ressaltar ainda outro conceito saussureano determinante para a teoria: o valor (linguístico). Este deve ser entendido como o sentido que se estabelece a partir das relações entre as palavras e que corresponde a conceitos puramente diferenciais, isto é, uma coisa só é o que a outra não é.

Também importante para a teoria de Ducrot, tem-se o conceito de relação que está diretamente relacionado com o conceito de valor como aponta Barbisan (2013:20): “o valor linguístico resulta da presença de outros signos, tanto no eixo paradigmático quanto no sintagmático. Por isso, da noção de *relação* decorre a noção de *valor*”. Segundo a autora, Ducrot encontra dois tipos de relação. A *normativa*, articulada por conectores como “portanto”, “por isso”, “consequentemente” etc; e a *transgressiva*, articulada por conectores como “no entanto”, “apesar de”, “mesmo assim” e outros.

Assim, com o intuito de aprofundar a explicação de valor na linguagem, são apresentados dois discursos evocados por uma entidade linguística e articulados por um conector (“portanto” ou “no entanto”) que são denominados agora *encadeamentos argumentativos*. Estes são constituídos por dois segmentos que recebem sentido na relação de um com o outro, produzindo um único sentido por interdependência semântica (Barbisan, 2013:24).

Esta noção de encadeamento argumentativo na Teoria da Argumentação na Língua é uma proposta coadunada com a Teoria dos Blocos Semânticos (Carel & Ducrot, 2005) que afirma estar o sentido no discurso e este ser organizado pelos encadeamentos argumentativos, estabelecendo entre eles relações semânticas. O sentido de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que podem ser encadeados a partir dessa expressão. A argumentação

seria, portanto, o que constitui o sentido, não o que se agrega ao sentido. Esses encadeamentos são constituídos por uma sequência de proposições.

Como mais adiante serão tratadas as macroposições textuais, é importante destacar aqui a afirmação de Ducrot sobre o valor semântico da frase que está diretamente relacionado com o que Saussure dizia sobre o signo propriamente dito: o seu valor só se constitui na relação com os outros signos do sistema. Assim, o significado de uma frase se estabelece pelas relações que ela tem com outras frases. Porém, não se está afirmando que essa relação se dá entre quaisquer frases, sem qualquer critério. São as relações sintagmáticas que serão levadas em consideração.

Como se pode observar até este ponto do artigo, definiu-se a origem da Teoria da Argumentação na Língua, a noção de valor e de relação e a aplicação dessa noção no nível da frase. Assim, pode-se aplicar o conceito de encadeamento argumentativo numa análise textual. Evidentemente, uma análise pode apresentar restrições semânticas, mas estas são tratadas a partir da relação entre as entidades linguísticas e os encadeamentos argumentativos do discurso (Campos, 2007). Na próxima seção do texto, faz-se uma análise das sequências textuais no conto, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lígia Fagundes Teles.

As macroposições narrativas do conto

Neste segmento do artigo, será apresentado e analisado o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, a partir das macroposições textuais estipuladas por Adam (2008), que definem sua organização enquanto texto narrativo. Antes, no entanto, é importante destacar algumas considerações sobre o gênero que podem ser encontradas em Gotlib (2003).

O conto é uma forma narrativa curta, em prosa, que se diferencia dos romances não apenas pelo tamanho, mas pela estrutura. Ele tem uma introdução ou situação inicial; um conflito que se caracteriza pela criação e desenvolvimento de um problema que leva a uma situação de tensão; um clímax que é o auge do conflito, o momento de tensão máxima e o desfecho que mostra a resolução do conflito imediatamente após o clímax.

O enredo desenvolve-se numa situação de tensão, geralmente, em torno de um único conflito; as personagens são poucas e nunca analisadas minuciosamente; o espaço e o tempo são elementos secundários, podendo até nem serem mencionados na narrativa e quando o são, descrevem um recurso para criar suspense.

O foco narrativo (Narrador) é o ponto de vista escolhido pelo autor para contar a história, podendo ser em primeira pessoa (narrador personagem); terceira pessoa (narrador que não participa da história); e ainda, o narrador pode ser onisciente, aquele que revela ações, sentimentos e pensamentos dos personagens; observador, aquele que conta a história sem se envolver com a trama; e personagem, aquele que conta apenas o que viveu, viu, sentiu e pensou, tendo uma visão parcial e subjetiva.

Tais definições podem auxiliar na determinação das macroposições determinadas por Adam e que serão adotadas nas análises deste artigo. Para segmentar o texto, Adam (2008:225) definiu uma estrutura hierárquica nos textos narrativos constituída de cinco macroposições narrativas as quais ele chamou de momentos do aspecto: 1) antes do processo ou situação inicial; 2) início do processo ou desencadeador; 3) curso do processo ou avaliação; 4) fim do processo ou resolução; e 5) depois do processo ou situação final. São estes cinco segmentos que nortearão a análise do encadeamento argumentativo do texto.

O conto, inserido no livro *Antes do Baile Verde* e publicado em 1970, aborda a história de Raquel e Ricardo, um casal de ex-namorados. A partir do momento em que terminam o namoro,

Ricardo, inconformado com a separação, e por conhecer muito bem o espírito aventureiro de Raquel, resolve convidá-la para um último encontro em um cemitério abandonado. Destaca-se que ela o trocou por um homem mais rico. Juntos, eles adentram cada vez mais no velho cemitério e, por mais que Raquel peça que ele desista da ideia, Ricardo quer chegar ao túmulo de sua suposta família. No caminho, os dois mantêm uma conversa nostálgica e mórbida ao mesmo tempo: Ricardo diz a Raquel que no jazigo está enterrado uma prima com quem ele tinha certa afinidade quando criança. Esta prima falecera com 15 anos. Finalmente chegam ao jazigo. Lá, Ricardo resolve mostrar a Raquel o retrato da prima que morreu muito jovem e que, segundo ele, tinha os olhos semelhantes aos de Raquel. Quando observa a imagem, percebe a suposta prima de Ricardo havia falecido um século atrás. Quando Raquel vira para discutir com Ricardo a mentira por ele contada, percebe que ele não se encontra mais ali; estava do lado de fora do jazigo, executando a sua vingança de forma macabra: trancou a moça na tumba e abandonou-a para que ela morresse e pagasse pelo erro de ter se separado dele. Ao término do conto, percebe-se que o crime foi premeditado.

A autora se aproveita de um tema comum, que é a relação entre homem e mulher, para desenvolver um tema um tanto incômodo: a vingança. Apresenta-se no conto, o interior das personagens; traz à tona o outro lado do ser humano, aquele que muitas vezes fica escondido e é ignorado. Em outros contos, a autora também evidencia este jogo entre amor e morte; a presença da tensão emocional na narrativa, que é ainda mais intensificada por diálogos bem elaborados e complexos.

A respeito da morte desenvolvida nas tramas de Lygia Fagundes Telles, nota-se em alguns que o tema se torna latente; em outros, acentua-se o clima mórbido, como se a autora fosse, além do suspense e da tensão, ressaltar a profundidade da alma humana, intensificar o caráter trágico da vida. Ora a morte é intensificada e supervalorizada, ora apresenta-se com um tom de obviedade, chegando à banalização.

O título é outro elemento importante para a compreensão do desenrolar da história. Apresenta uma conotação simbólica sobre a vida, comparada com o sol. Sendo assim, o título apresentaria duplo sentido, significando o fim da vida, a morte. Traz, portanto, um prenúncio da tragédia que acontecerá, quando a protagonista é convidada para contemplar seu próprio fim. Simbolicamente, este fato é dado pelo tempo escolhido para o desenvolvimento da narrativa: o pôr-do-sol.

A linguagem do conto não é difícil; a maior parte do conto se dá por meio de diálogos entre o casal. O tempo é breve, resumindo-se aos dois no cemitério até o momento em que Raquel é trancada na tumba e Ricardo vai embora. O espaço é o cemitério onde a história se passa. O narrador, observador, é em terceira pessoa. O conto é dirigido ao público adolescente e adulto, podendo ser trabalhado tanto com os anos finais do Ensino Fundamental como com o Ensino Médio. Assim, sua análise pode contribuir para o Ensino de Língua ou de Literatura, utilizando a Teoria da Argumentação na Língua.

As macroposições do texto estabelecem-se da seguinte forma:

1. Antes do processo ou situação inicial:

Este segmento do texto apresenta os personagens, seu encontro, a relação entre eles, uma descrição do ambiente sem especificar o espaço em que a narrativa ocorrerá. Este trecho situa o leitor na história que passará a ser contada.

2. Início do processo ou desencadeador:

Neste segmento, tem-se o local do encontro: um cemitério abandonado; o convite para mudar de local que parte dela; a falta de dinheiro do rapaz como justificativa para estarem num lugar como aquele; a promessa de um pôr-do-sol que seria o mais belo existente.

3. Curso do processo ou avaliação:

Nesta parte do texto, ocorre a chantagem emocional para convencê-la a conhecer o jazigo da família dele; a caminhada até o local, momento em que ela destaca a riqueza de seu atual namorado e ele conta a história triste da prima que morreu muito jovem e ela entra no jazigo.

4. Fim do processo ou resolução:

Aqui, o texto revela sua tensão máxima, o som da tranca do jazigo se fechando; a descoberta de se tratar de um jazigo de outra família que não a dele e de se tratar de uma jovem que morreu há mais de cem anos; a descoberta da vingança; a percepção da natureza doentia do rapaz; o abandono da personagem à morte.

5. Depois do processo ou situação final:

Nesta seção do conto, ocorrem os gritos de Raquel presa no jazigo que vão se dissipando lentamente à medida que ele se afasta; o silêncio do abandono do cemitério no meio do nada; a certeza de que ninguém vai escutar os gritos de Raquel.

Com as determinações das macroposições textuais, pode-se partir para uma análise do encadeamento argumentativo entre elas. Na próxima seção do artigo, a análise do conto *Venha ver o pôr-do-sol*, sob a luz da Teoria da Argumentação na Língua.

Os encadeamentos argumentativos no texto narrativo

Para análise do encadeamento argumentativo das partes do conto, é importante, antes, destacar o que Cabral afirma:

A Teoria dos Blocos Semânticos, a nosso ver, não dá conta de todos os detalhes de um texto, até porque seria um trabalho desmedido tentar levantar os blocos semânticos de todas as palavras de um texto e de todos os enunciados. Assim sendo, ao proceder à análise de um texto a partir da Teoria dos Blocos Semânticos, priorizo certos elementos do texto e analiso a argumentação que está prefigurada em seu sentido. A análise das relações e dos cruzamentos que se estabelecem entre os blocos semânticos dos elementos selecionados permite depreender uma orientação argumentativa para o texto, indicada pelas argumentações contidas nos elementos que o compõem (2011:210).

Por esta razão, optou-se por tomar as macroposições de Adam (2008), estabelecidas na seção anterior para o conto escolhido. Assim, a análise foca os segmentos textuais, observando-se a relação entre eles, a fim de verificar se a relação é normativa ou transgressiva.

Segundo a Teoria da Argumentação na Língua de Ducrot e a Teoria dos Blocos Semânticos de Carel e Ducrot, os conectores que representam as conjunções possíveis são de dois tipos: DC (donc), que significa *portanto*, e PT (pourtant), *no entanto*. Assim, formam-se sequências como A DC B (*A portanto B*) e A PT B (*A no entanto B*), denominadas normativa e transgressiva, respectivamente.

Assim, para proceder à análise, precisa-se determinar para cada sequência narrativa uma ideia central ou geral do que ela representa.

MACROPOSIÇÃO 1 (M₁) – encontro

MACROPOSIÇÃO 2 (M₂) – passeio no cemitério para ver o pôr-do-sol

MACROPOSIÇÃO 3 (M₃) – chantagem emocional para conhecer o jazigo

MACROPOSIÇÃO 4 (M₄) – prisão dentro do jazigo

MACROPOSIÇÃO 5 (M₅) – partida do cemitério

Encadeamento argumentativo entre (M₁) e (M₂)

(M₁) PT (M₂) – M₁ *no entanto* M₂

Nesta sequência, tem-se a situação inicial em que um encontro (M₁) se estabelece entre duas pessoas que já tiveram uma relação de afeto, porém o local para o encontro é um cemitério abandonado (M₂). Isto é uma relação transgressiva, pois um cemitério abandonado não é um local típico de encontros; pelo contrário, é um local aonde se vai para um enterro ou em ocasiões cuja tradição cultural determina como data de visitação aos entes que já partiram. A transgressão se dá pelo fato de ser o encontro, um passeio entre duas pessoas que já foram um casal apaixonado e paixão não combina com cemitério abandonado ainda que eles já não estejam mais namorando.

Encadeamento argumentativo entre (M₂) e (M₃)

(M₂) DC (M₃) – M₂ *portanto* M₃

Apesar da transgressão ocorrida entre (M₁) e (M₂) por ser um encontro romântico num cemitério, nesta sequência temos uma relação normativa, pois um passeio num cemitério (M₂) prevê visitação a jazigos (M₃) de pessoas conhecidas, amigos ou entes queridos da família. Apesar de neste movimento textual haver uma chantagem para que tal visitação aconteça, o personagem Ricardo convida a moça para apreciar o mais belo pôr-do-sol já visto e visitar a sepultura de uma pessoa de sua família, um comportamento normal. Enquanto eles caminham até o jazigo, Raquel dá ênfase à riqueza de seu atual namorado o que também pode ser considerado normativo, pois entre ex-namorados podem acontecer provocações e comparações com o intuito de destacar o quanto se está melhor na atualidade. O destaque para a beleza do pôr-do-sol, apesar de estranho para um cemitério, pode acontecer em qualquer lugar. Não há uma regra cultural que determine locais em que o pôr-do-sol será bonito e onde não será.

Encadeamento argumentativo entre (M₃) e (M₄)

(M₃) PT (M₄) – M₃ *no entanto* M₄

Nesta sequência narrativa, o conto chega ao seu clímax, o momento máximo de tensão da narrativa, o elemento surpresa, o inesperado, o impactante desfecho. A relação é transgressiva, porque nesta passagem, a real intenção do passeio em um cemitério abandonado se revela: o convite para conhecer o jazigo (M₃), na verdade, escondia o propósito de prender a personagem no jazigo (M₄) para que esta ali ficasse abandonada à própria sorte, até a derradeira morte. O homem que se vinga da mulher que o abandonou, com requintes de crueldade, apesar de prender a atenção do leitor, é uma atitude transgressora por natureza. Vingança é um gesto de

transgressão. O clímax na narrativa traz o relato que pode e deve surpreender e só por isso ele já é transgressor, pois vai criar o inesperado.

Encadeamento argumentativo entre (M₄) e (M₅)

(M₄) DC (M₅) – M₄ portanto M₅

Embora o conflito da narrativa se estabeleça a partir de um ato de vingança com requintes de crueldade que revelam a personalidade doentia do personagem, como a vingança atingiu o seu propósito, Raquel ficou presa dentro do jazigo (M₄); e, pelo fato de o cemitério ser abandonado, a salvação para ela não aconteceria. Ricardo partiu (M₅) com a tranquilidade de que Raquel morreria presa dentro do jazigo. A relação é normativa, uma vez que a vingança deu certo. Nesta sequência narrativa, tem-se a situação final: ela ficou presa aos gritos sem chance de ser ouvida ou encontrada por alguém.

A análise aqui apresentada utilizando a teoria da Argumentação na Língua foi entre as sequências narrativas do conto. Certamente, o encadeamento argumentativo pode ser observado entre estruturas menores dentro da narrativa, pois cada macroposição não é constituída por uma única passagem narrativa. No entanto, a proposta era aplicar a teoria de Ducrot utilizando as sequências de Adam. Na seção seguinte, as implicações desta proposta de análise para o ensino de língua.

Implicação da Teoria da Argumentação na Língua no ensino

Este artigo teve como propósito estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Neste caso, demonstrar como a Teoria da Argumentação na Língua pode ser aplicada na análise de um conto, um gênero textual predominantemente narrativo.

Os materiais didáticos que circulam pelos estabelecimentos de ensino estão repletos de textos narrativos. Assim, o estudo da Teoria da Argumentação na Língua pode contribuir para a discussão e o entendimento do texto narrativo, como foi demonstrado na seção anterior. A discussão pode contribuir para que alunos se interessem pela leitura de contos e de outros gêneros narrativos. Da mesma forma, os professores podem incentivar a leitura a partir da análise do texto sob a luz da teoria.

Além disso, o ensino de língua precisa sensibilizar os estudantes para as possibilidades que a língua oferece para a produção textual. Ao solicitar que o aluno produza uma narrativa, o professor estimula o aluno a refletir sobre as sequências narrativas do texto, sobre a composição dos personagens, do tempo, do espaço, do conflito, do enredo como um todo. E faz, além de tudo, com que ele pense sobre os comportamentos humanos.

O conto Venha ver o pôr-do-sol de Lygia Fagundes Telles tem uma temática envolvente, que pode propiciar a professores e alunos uma discussão sobre os comportamentos sociais através das relações normativas ou transgressoras. Afinal, a língua dá as ferramentas para que essas reflexões aconteçam e é na língua que se encontram os tesouros que revelam o valor linguístico dos signos. A noção de relação, normativa ou transgressiva, pode melhorar a qualidade da aula do professor e da aprendizagem do aluno.

A orientação argumentativa contida na configuração de um texto pode fazer com que a educação avance para uma nova perspectiva em que o ensino de língua deixe de ser focado apenas na gramática tradicional e passe a ser efetivo e eficaz para a melhoria da leitura e da escrita dos cidadãos. A reflexão teórica em torno da argumentação do ponto de vista linguístico

deve ser uma preocupação que norteia as pesquisas na área e deve ser um caminho para a reflexão.

Referências

ADAM, Jean-Michel. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBISAN, Leci Borges. Semântica Argumentativa. In: JUNIOR, Celso Ferrarezi & BASSO, Renato. *Semântica, semânticas: uma introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

CABRAL, Ana Lúcia. *Contribuições da Teoria da Argumentação na Língua para o ensino de leitura e escrita*. Linha d'Água, n. 24 (2), p. 205-215, 2011.

CAMPOS, Claudia Mendes. *O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua*. Revista da Abralín, v. 6, n. 2, p. 139-169, jul./dez. 2007

CRUZ, Gabriela Fontana Abs da. *A aplicação da teoria da argumentação na língua no ensino de língua portuguesa*. Anais do SITED Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso Porto Alegre, RS, setembro de 2010.

DUCROT, O. Conferências 1, 2, 3 e 4. In: CAREL, M.; DUCROT, O. *La Semántica Argumentativa*. Buenos Aires: Colihue, 2005.

GOTLIB, Nádia Battela. *Teoria do Cont.* Editora Ática. São Paulo: 2003.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2000.

SAUSSURE, F. *Escritos de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

O VERBO NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGEM MORFOSSINTÁTICA E DISCURSIVA, ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

Aline Diesel¹, Marlene Isabela Bruxel Spohr², Clarice Marlene Hilgemann³

Resumo: Quando se trata de trabalhar o verbo no Ensino Fundamental, uma das dúvidas mais frequentes é se o tema deve ser trabalhado no texto, na frase, ou apenas morfológicamente. Nos materiais didáticos, a ênfase é, geralmente, a morfologia do verbo. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as teorias mais atualizadas apontam que não somente o verbo, mas qualquer outro conteúdo deveria ser abordado no texto ou a partir dele. Assim, no presente artigo, pretende-se discutir a abordagem do verbo no 7º ano do Ensino Fundamental na perspectiva morfoossintática e discursiva, ou seja, o verbo como palavra (morfologia); o verbo na frase (sintaxe e semântica); o verbo no texto (discurso), com o objetivo de apresentar propostas de atividades direcionadas à classe em questão. Além disso, pretende-se analisar sua aplicabilidade no gênero notícia. A metodologia consiste na discussão teórica considerando a morfoossintaxe do verbo e as implicações semânticas e discursivas para fundamentar atividades de ensino direcionadas ao 7º ano do Ensino Fundamental. As reflexões são orientadas pelos PCNs (1997); Nunes (2001); Neves (1990); Travaglia (2002). O estudo deve levar à conclusão de que, atendendo a diferentes níveis de complexidade de acordo com a série ou o ano, é possível trabalhar o verbo na perspectiva morfoossintática, semântica e discursiva para, assim, tornar a aprendizagem significativa. Além disso, são apresentadas propostas de atividades acerca do assunto através do gênero textual notícia.

Palavras-chave: Morfoossintaxe. Discurso. Verbo. Ensino.

Introdução

Embora se entenda hoje que, por mais informal que a variante da língua seja, o que interessa é a intenção comunicativa, ou seja, o que importa é entender o que o interlocutor está querendo dizer, o estudante deve ser apresentado ao padrão culto da língua.

A escola é, por natureza, o lugar onde o aluno aprende a língua padrão. Nesse sentido, Possenti (2002, p. 17) afirma que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, ao menos, o de criar condições para que ele seja aprendido. Para ele, “a tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se, em parte, no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão”, o que é totalmente equivocado. Assim, a escola deve proporcionar aos alunos em condições menos favorecidas a possibilidade de melhorar as condições de vida através da educação. O estudioso afirma que:

saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é

1 Centro Universitário UNIVATES, Graduada em Letras, Mestranda em Ensino. aline.diesel@hotmail.com.

2 Centro Universitário UNIVATES, Mestre em Letras (PUC-RS), professora do curso de Letras (Univates), mspohr@univates.br.

3 Centro Universitário UNIVATES, Mestre em Estudos da Linguagem (UFRGS), professora do curso de Letras (Univates), clariceh@univates.br

o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. As crianças, por exemplo, não estudam sintaxe de colocação antes de ir à escola, mas, sempre que falam sequências que envolvem, digamos, um artigo e um nome, dizem o artigo antes e o nome depois (isto é, nunca se ouve uma criança dizer “casa a”, mas sempre se ouvem crianças dizerem “a casa”; pode ser até que elas digam “as casa”, dependendo do dialeto que falam; pode ser que não gostemos disso; mas, temos que reconhecer que, mesmo nesse dialeto do qual eventualmente não gostamos, nunca se dirá nem “casa as”, nem “a casas”, o que não é pouca coisa) (POSSENTI, 2002, p. 30).

Nesse sentido, Neves, desde 1991, quando publicou a obra “Gramática na escola”, já afirmava que os professores têm certeza de que o ensino tradicional de gramática não leva a nada e que suas aulas devem ser pautadas na gramática não-normativa, em que as regras não devem vir em primeiro plano, mas, sim, devem ser vistas no contexto discursivo. No entanto, a partir de uma análise superficial de apostilas e de livros didáticos recém-publicados e que estão sendo adotados atualmente nas escolas, ainda persistem exercícios prescritivos, sem qualquer referência discursiva/textual.

Diante disso, percebe-se que o ensino voltado para a gramática normativa há de ter também sua importância; caso contrário, não se insistiria tanto em continuar ensinando-a. Neste artigo, pretende-se discutir o ensino da gramática com enfoque na classe gramatical dos verbos.

Verbo faz parte do discurso oral do sujeito desde que aprende a língua materna. É o centro da predicação, o que é argumento suficiente para justificar o fato de ser uma das classes gramaticais mais abordadas em pesquisas científicas direcionadas à Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, tão temida pelos professores de Língua Portuguesa, o que, obviamente, é transmitido aos alunos.

Desde as séries iniciais, estudantes aprendem que, quando uma palavra indica ação, temos um verbo. A cada ano são acrescentadas novas informações ao conceito desse poderoso termo: pode indicar tempo – passado, presente, futuro –, fenômeno da natureza, dúvida, certeza ou ordem. O ponto crucial para os estudantes são as tabelas de conjugação verbal. Logo mais, aprendem que o sujeito precisa concordar com o verbo. E assim segue até o fim da Educação Básica.

Na maioria dos programas de ensino, no 7º ano, o estudo do verbo é um dos conteúdos mais abordados e, coincidentemente, é também quando a aversão ao estudo do verbo se intensifica.

Mesmo percorrendo toda a educação básica estudando essa classe gramatical, morfológica e sintaticamente, os estudantes concluem o Ensino Médio cometendo erros grosseiros, como no seguinte exemplo: ‘Se fulano não tivece tentado’, ou ‘Precisam-se de advogados’.

O professor, em sala de aula, também enfrenta o dilema de como abordar esse conteúdo. O que poderia ser feito em sala de aula para melhorar a competência comunicativa do indivíduo no que diz respeito ao verbo? Será que abordá-lo na perspectiva discursiva, defendida pelos PCNs da Língua Portuguesa, tornaria a aprendizagem mais significativa e efetiva? A abordagem morfossintática poderia ser dispensada, pois o aluno aprenderia o conteúdo a partir do texto? Ou seria mais adequado abordá-lo morfológicamente, ou seja, na sua estrutura (tema, constituído do radical mais a vogal temática, e desinências de tempo modo e número)?

O posicionamento que se pretende defender ao longo deste estudo é o de que o estudo da palavra verbal em sala de aula deve focar as três dimensões, isto é, discutir o verbo na

perspectiva morfosintática, em que a classe gramatical dos verbos é vista como palavra (morfologia); na frase (sintaxe e semântica); e no texto (discurso).

Para tanto, inicialmente apresenta-se o embasamento teórico acerca do assunto abordado, orientado pelos preceitos dos PCNs (BRASIL, 1997) e de estudiosos, como Nunes (2001); Neves (1990); Travaglia (2003). Em seguida, são apresentadas propostas de atividades a serem desenvolvidas acerca desse conteúdo gramatical, considerando as três perspectivas, a partir do gênero textual notícia.

A classe gramatical dos verbos e a escola

Para o seguimento deste estudo, é necessário apresentar os conceitos dos principais enfoques envolvidos: texto e discurso, gramática e a palavra verbal nas três perspectivas.

Quando um locutor produz um texto, seja ele oral ou escrito, leva-se em conta a situação ou o contexto em que ele é produzido. Além do locutor, ou seja, a pessoa que fala ou escreve, participam outros elementos: a quem se fala ou se escreve (alocutário); com que finalidade; qual o gênero mais adequado a essa finalidade; qual a variedade linguística mais adequada ao gênero e ao interlocutor, entre outros. É o que definimos como discurso.

Já o texto é a manifestação verbal do discurso, seja ele oral ou escrito, desde que produza algum sentido. Cardoso (2005, p. 36) esclarece esse conceito:

O *texto* é a manifestação verbal do discurso, o que equivale a dizer que os discursos são lidos e ouvidos sob a forma de textos. Um discurso é normalmente constituído de uma pluralidade de textos (basta que se observe a pluralidade de textos que constitui o discurso feminista, ou a pluralidade de textos que constitui o discurso da medicina homeopática, ou ainda a pluralidade ou a diversidade de textos que constitui o discurso das esquerdas no Brasil). Ao mesmo tempo, um só texto é normalmente atravessado por vários discursos (basta que se observe, por exemplo, que o texto da Bíblia é atravessado pelo discurso machista, pelo histórico etc.) (CARDOSO, 2005, p. 36).

Definidos texto e discurso, passemos para a definição de gramática. Antunes (2013) compreende a gramática como um conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua, estabelecendo seus padrões de uso e de funcionamento. Para ela, “as línguas existem para serem faladas e escritas, as gramáticas existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita das línguas. Assim, nenhuma regra gramatical tem importância em si mesma” (ANTUNES, 2013, p. 89).

Sendo o verbo o núcleo do enunciado, conseqüentemente será o núcleo do discurso. O verbo merece ser objeto deste estudo nas três perspectivas, inclusive na discursiva, conforme afirma Nunes (2001):

Podemos afirmar que os verbos constituem uma classe de palavras muito importante dentro da construção do texto, como bem mostram os estudos linguísticos: não só do ponto de vista da construção da frase (por ser o núcleo do predicado), mas na própria construção do texto como um todo, conforme mostram diversos estudos textuais e discursivos. Tanto é assim que as propostas que conhecemos de classificação ou de reclassificação das palavras em classes gramaticais consideram o verbo como uma classe inquestionável em sua existência e importância (NUNES, 2001, p. 11).

Apesar da importância da abordagem dos verbos, percebe-se, a partir de análise superficial, que os materiais didáticos, ainda que apresentem propostas muito interessantes a respeito dos verbos, apresentam outras tantas de pouca relevância para a comunicação, porém,

repetidas e cobradas intensivamente como se fossem os únicos fatos e usos a respeito dessa classe gramatical (NUNES, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 29) pregam a necessidade de o ensino da Língua Portuguesa ser voltado para o texto: “a unidade básica do ensino só pode ser o texto”. Nesse sentido, todo e qualquer conteúdo gramatical deve ser trabalhado em sala de aula tendo o texto como suporte principal, uma vez que é ali que o conteúdo terá sentido.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. **Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede** (BRASIL, 1997, p. 41-42, grifo nosso).

Apresentados os principais conceitos envolvendo o estudo que se pretende desenvolver aqui, passa-se às reflexões sobre o verbo em cada perspectiva.

O ensino do verbo numa perspectiva morfológica

A estrutura e formação do verbo como palavra é significativamente extensa. Camara Jr. (2011) entende o verbo como um vocábulo flexional por excelência, em virtude da complexidade e da multiplicidade das suas flexões. É o que diferencia essa classe da classe dos nomes.

A palavra verbal é assim constituída: radical, seguido da vogal temática, mais desinências modo-temporal e número pessoal. Assim, define-se um padrão geral que varia conforme a conjugação (indicada pela vogal temática), o modo, o tempo e a pessoa do discurso a que o termo está se referindo. Monteiro (2002) propõe uma “fórmula” para explicar as partes constituintes do verbo:

$$V = T (Rd + VT) + F (DMT + DNP)$$

T=tema; Rd=radical; VT=vogal temática; F=flexão; DMT=desinência modo-temporal;
DNP=desinência número-pessoal

É através dessas desinências que reconhecemos modos e tempos dos verbos e, conseqüentemente, sabemos empregá-los adequadamente.

Exemplos:

		Rd	VT	DMT	DNP	Tempo e Modo:
1ª conj.	combinavas	combin	a	va	s	Pretérito imperfeito do Indicativo
2ª conj.	Entendêssemos	entend	ê	sse	mos	Pretérito Imperfeito do Subjuntivo
3ª conj.	Dormirei	dorm	I	re	i	Futuro do presente do indicativo

O desvio desse padrão morfológico caracteriza o verbo como irregular. São exemplos de verbos irregulares: dar, ir, ser, pôr, ter, ver, vir, caber, dizer, estar, fazer, haver, poder, aprazer, querer, saber, trazer, entre outros.

Forma regular	Forma irregular	Observação
Verbo ESCREV + ER	Verbo DIZ + ER	Variação do radical.
Presente do Indicativo: ESCREV + O	Presente do Indicativo: DIG + O	

É imprescindível conhecer essa estrutura morfológica do verbo, pois, além de contribuir para a identificação do tempo, pessoa e número, também auxilia a identificação da correta ortografia das palavras, tais como: -ce e -sse; -am e -ão; -u e -l.

No entanto, a abordagem morfológica do verbo deve ocorrer de forma significativa, isto é, o estudante deve perceber as contribuições textuais e discursivas do estudo. Assim, o professor não deve trabalhar nas aulas apenas a estrutura do verbo.

Uma atividade sugerida é a confecção de um cartaz que ilustre as terminações dos verbos regulares. O cartaz, depois de pronto, ficará exposto na sala. O professor deverá trazer um cartaz pré-pronto contendo todos os tempos verbais do indicativo, além do radical de um verbo regular de cada conjugação. Os alunos, em duplas, receberão as terminações de um tempo verbal, as quais deverão ser acrescentadas no radical correto, formando a palavra adequada. Por exemplo, uma dupla receberá todas as terminações de um verbo de primeira conjugação, no presente do indicativo. Outra dupla receberá as terminações de um verbo de segunda conjugação no presente do indicativo, e assim sucessivamente.

Seguem imagens dos cartazes do modo indicativo e subjuntivo, já preenchidos:

Figura 1



Fonte: Das autoras, 2015.

Imagem 2

PRESENTE Quê...		FUTURO Quando...		PRETÉRITO IMPERFEITO Se...	
1ª conjugação		1ª conjugação		1ª conjugação	
Eu danç	o	Eu danç	ar	Eu danç	asse
Tu danç	as	Tu danç	ares	Tu danç	asses
Ele danç	a	Ele danç	are	Ele danç	asse
Nós danç	amos	Nós danç	armos	Nós danç	ássemos
Vós danç	ais	Vós danç	ardes	Vós danç	ásseis
Eles danç	am	Eles danç	arem	Eles danç	assem
2ª conjugação		2ª conjugação		2ª conjugação	
Eu escrev	o	Eu escrev	er	Eu escrev	esse
Tu escrev	as	Tu escrev	eres	Tu escrev	esses
Ele escrev	a	Ele escrev	er	Ele escrev	esse
Nós escrev	amos	Nós escrev	eremos	Nós escrev	éssemos
Vós escrev	ais	Vós escrev	erdes	Vós escrev	ésseis
Eles escrev	am	Eles escrev	erem	Eles escrev	essem
3ª conjugação		3ª conjugação		3ª conjugação	
Eu part	o	Eu part	ir	Eu part	isse
Tu part	as	Tu part	ires	Tu part	isses
Ele part	a	Ele part	ir	Ele part	isse
Nós part	amos	Nós part	iríamos	Nós part	íssemos
Vós part	ais	Vós part	irdes	Vós part	ísseis
Eles part	am	Eles part	irem	Eles part	issem

Fonte: Das autoras, 2015.

O ensino do verbo na perspectiva da frase (sintaxe e semântica) e do enunciado (enunciação/discurso):

Travaglia (2002) salienta que é preciso mostrar a funcionalidade do verbo nos níveis lexical, frasal e textual, o que significa que a palavra verbal não pode ser vista isoladamente, fora do contexto frasal, pois é isso que dará significado ao que está sendo enunciado.

Assim, justifica-se a abordagem dos tempos e modos verbais vinculada com o que indica cada um. Para ilustrar essa necessidade, passemos a analisar a forma verbal “for”. Ela pode ser perfeitamente classificada na tabela acima, identificando sua morfologia. No entanto, ela só terá sentido se analisada no contexto. Veja:

“As coisas vão mudar quando ela for empregada.” – Verbo ser, futuro do subjuntivo

“Se você for até minha casa, mostro-lhe as fotos.” – Verbo ir, futuro do subjuntivo

Além disso, analisar o verbo inserido na frase também contribui para identificar os tempos e modos verbais. Exemplificando a afirmação:

Lucas brinca com seu brinquedo novo.

Lucas brincou com seu brinquedo novo.

Lucas brincava com seu brinquedo novo

Lucas brincara com seu brinquedo novo quando sua mãe chegou.

Lucas brincará com seu brinquedo novo.

Lucas brincaria com seu brinquedo novo, se ele não tivesse quebrado.

Espero que Lucas brinque com seu brinquedo novo.

Se Lucas brincasse com seu brinquedo novo, seria mais calmo.

Quando Lucas brincar com seu brinquedo novo, será mais calmo.

Lucas, brinque com seu brinquedo novo.

A palavra verbal “brincar” funciona semântica e discursivamente diferente em cada uma das frases acima, o que deve ser explorado pelo professor levando os alunos a pensarem, a refletirem acerca de possíveis situações discursivas em que estes enunciados possam produzir sentidos, como, também, acerca dos diferentes efeitos de sentido.

Ainda, para que o estudante compreenda as diferenças entre os tempos verbais, sugere-se a seguinte atividade:

Situe os verbos das manchetes na linha do tempo, escreva seu infinitivo e seu tempo verbal.

a) Fabricantes de liquidificadores, aspiradores e secadores terão que reduzir ruídos de aparelhos.

_____ | _____ | _____

Essa atividade permitirá ao aluno perceber a ação no tempo e no espaço na intenção do enunciador. Nesse sentido,

a pessoa que fala – ou escreve – “comanda”, por assim dizer, a atividade discursiva, normalmente transformando-a – ou colaborando para transformá-la – numa complexa rede de atos de significação que têm no **eu**, no **aquí** e no **agora** do discurso seus pontos de referência. A representação do tempo como categoria da linguagem verbal é parte dessa atividade discursiva que tem no momento da enunciação (ME) seu ponto de referência principal (AZEREDO, 2010, p. 126, grifos do autor).

Como se percebe, o enunciador e o momento da enunciação são referências para o interlocutor. É o que denominamos de *dêixis*.

O ensino do verbo numa perspectiva textual discursiva

A abordagem da classe gramatical a partir de uma perspectiva textual discursiva é o que defende a geração atual de linguistas. O entendimento é de que não só o verbo, mas qualquer classe gramatical, devem ser analisados a partir do discurso em que estão inseridos.

De acordo com Cardoso (2005), adota-se a seguinte definição de discurso:

o discurso é fruto do reconhecimento de que a linguagem tem uma dualidade constitutiva e que a compreensão do fenômeno da linguagem não deve ser buscada apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora do polo da dicotomia língua/fala. Em outras palavras, ao mesmo tempo que a linguagem é uma entidade formal, constituindo um sistema, é também atravessada por entradas subjetivas e sociais. O discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas (CARDOSO, 2005, p. 21).

Para ele, tanto o sujeito como o sentido do discurso são constituídos no interior das formações discursivas. Para a composição do sentido, devem ser pensados seus processos histórico-sociais, o que possibilita dois grandes princípios: a) os sentidos mudam de uma

formação discursiva para outra; b) os indivíduos se constituem como sujeitos na medida em que se inscrevem nas formações discursivas. “O texto é a manifestação verbal do discurso, o que equivale a dizer que os discursos são lidos e ouvidos sob a forma de textos” (CARDOSO, 2005, p 36).

Atualmente, considera-se a palavra verbal em seis categorias: número, pessoa, tempo, modo, voz e, por fim, aspecto. Costa (2002) aborda a necessidade de dirigir o estudo do verbo para o aspecto verbal, que trata da noção de duração, instantaneidade da ação. Há marcas de aspecto nos seguintes tempos verbais do modo indicativo: pretérito perfeito composto, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito. Além disso, também no gerúndio e no particípio. Aspecto verbal pode ser assim definido: “Categoria linguística que marca a referência ou não à estrutura temporal interna de um fato” (COSTA, 2002, p. 38).

A importância de o aluno compreender a noção de aspecto verbal nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, logo que essa classe gramatical lhe é apresentada, está em perceber a diferença entre o pretérito perfeito e o imperfeito do indicativo. Ao ter a noção de duração da ação, a criança perceberá a diferença de sentido nas orações: “João cantou a música para o filho.” E “João cantava a música para o filho.” Ambas são pretérito, mas no primeiro enunciado o tempo marcado pelo verbo é bem mais curto do que o tempo marcado pelo verbo no segundo enunciado. Como se vê, o aspecto verbal está diretamente relacionado ao discurso.

Para sua abordagem em sala de aula, considera-se o exercício da linha do tempo uma boa alternativa, descrita no item anterior. Também se sugere o trabalho com textos dos mais diversos gêneros, nos quais a palavra verbal é transformada em lacuna para que o aluno perceba o emprego correto. Abaixo segue um exemplo.

Jovens escritores de Lajeado são premiados em noite de lançamento

Foi lançado na noite da última quarta-feira, dia 2 de outubro, mais uma versão do livro “Jovens Poetas de Lajeado”. A obra produzida pela 18ª edição do projeto, coordenado pelo Rotary Club Lajeado-Engenho, foi apresentada à comunidade na Univates. O livro _____ (conta/contou/contava) com 215 poesias e desenhos de estudantes de 30 escolas de Ensinos Fundamental e Médio do município de Lajeado.

Na ocasião, _____ (estará/estiveram/estiverão) presentes o escritor do prefácio do livro, Werner Schinke, a representante da 3ª Coordenadoria Regional de Educação, Marisa Bastos, a professora homenageada, Magda Teresinha Ehlers, o coordenador do Rotary Club Lajeado-Engenho, Carlos Rieth, a gerente do Núcleo de Cultura e Eventos da Univates, Ana Lúcia Pretto, e a representante da Secretaria de Educação de Lajeado, Rose Heemann, além dos estudantes autores dos textos e desenhos selecionados, seus familiares, professores e amigos.

Os estudantes _____ (receberão/receberam/receberiam) como premiação uma edição da obra literária que, neste ano, _____ (abordou/abordar/abordavam) o tema “Um tempo de poesia; um espaço para a sensibilidade”. O projeto _____ (recebeu/recebia/recebiam) financiamento por meio da Lei Rouanet, do Ministério da Cultura, e apoio das empresas Imec, Grupo Charrua, Tritec e Docile.

Fonte: <<https://www.univates.br/noticias/12152-jovens-escritores-de-lajeado-sao-premiados-em-noite-de-lancamento>>.

A palavra verbal através do gênero textual notícia

O gênero textual notícia pode ser um excelente recurso para a abordagem dessa classe gramatical em sala de aula, pois, através dele, a palavra verbal pode ser vista sob diferentes perspectivas.

Em primeiro lugar, há de se considerar que exige a variedade formal escrita da língua portuguesa. Entretanto, atualmente, a notícia televisiva apresentada oralmente por um emissor já é apresentada num padrão menos formal, com a clara intenção de buscar uma aproximação com interlocutores que se identificam mais com este nível de linguagem.

O segundo aspecto a considerar é que, no gênero notícia, aparecem diversos tempos verbais. Analisando apenas a manchete, percebem-se os múltiplos efeitos de sentido do tempo presente neste gênero textual, se comparado com o pretérito, uma vez que a notícia trata de um fato que já passou. Geralmente, o gênero notícia apresenta a manchete no presente, apesar de o fato noticiado já ter acontecido, a fim de aproximar o leitor do fato, persuadi-lo a interessar-se pelo fato, dando-lhe caráter de atualidade, de novidade.

Outro destaque no que diz respeito à abordagem sintática, semântica e discursiva dos tempos verbais inseridos no gênero notícia está relacionado às vozes marcadas pelo futuro do pretérito, usado pelos repórteres para referir afirmações de outros, de modo a não se comprometerem com o dito.

Para explicar melhor, apresentemos um exemplo: “Em entrevista à emissora de rádio, o acusado afirmou que teria saído do local antes do horário do crime.” O emprego intencional do futuro do pretérito é de não comprometimento do repórter com a fala do acusado, que pode não ser verídica, o que, inclusive, fica implícito no uso do futuro do pretérito, ou seja, o locutor insinua que o acusado pode não ter saído do local do crime e, por isso, pode ter participado ou até cometido o crime. Se a notícia fosse assim veiculada, “Em entrevista à emissora de rádio, o acusado afirmou que saiu do local antes do horário do crime”, o repórter estaria se comprometendo com a informação noticiada, bem como induziria o leitor a acreditar no álibi e na inocência do acusado.

Apresentamos, assim, a partir de algumas reflexões teóricas, uma amostra de que, de forma integrada, a palavra verbal pode e deve ser trabalhada nos enfoques morfológico, sintático, semântico e discursivo. Não há como ministrar uma aula de língua portuguesa produtiva, significativa, que contribua para a qualificação das competências de leitura, de escrita e de comunicação, sem atribuir a devida importância a todos esses aspectos.

Conclusão

As reflexões pautadas neste artigo, como, também, nos Estágios Supervisionados II e IV, a partir do tema *O VERBO NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGEM MORFOSSINTÁTICA E DISCURSIVA, ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA*, resultado de leituras, discussões e reflexões realizadas nas disciplinas cursadas ao longo de vários semestres no Curso de Letras da Univates, permitem concluir que, embora em alguns momentos o foco seja um ou outro conteúdo mais específico, de acordo com os objetivos de aprendizagem a serem atingidos pelos estudantes do Ensino Básico, é necessário romper com os paradigmas da compartimentalização, da fragmentação em que, a partir de uma lista de conteúdos, ainda se trabalha o verbo, assim como outros conteúdos relacionados à língua, numa sequência ao longo do ano sem estabelecer relações com a complexidade do texto, do discurso, da comunicação, da interação, da leitura, da escrita, independente dos conceitos e concepções adotados.

Em outras palavras, aprender sobre o verbo na perspectiva da morfologia, da sintaxe, da semântica, do discurso será relevante, significativo, se levar os estudantes a qualificarem as competências e habilidades de leitura, de escrita, bem como as interações através da linguagem, nos mais diversos espaços e situações discursivas.

Para concluir, reitera-se a posição de que o verbo deve ser abordado, em sala de aula, nas três perspectivas – morfológica, morfossintática e discursiva –, ainda que não seja possível apresentar uma “receita” ou um modelo ideal a ser seguido pelos professores para que todos os alunos da classe compreendam facilmente essa classe gramatical tão complexa e importante. Cabe ao professor, com base em objetivos de aprendizagem claramente definidos e com sólido conhecimento teórico, decidir pela abordagem mais coerente, pelas metodologias e atividades que mais facilmente conduzam ao alcance dos objetivos previstos.

Convém, ainda, pontuar que reconhecemos as limitações deste artigo, no sentido de que vários conceitos deveriam ter sido mais trabalhados, bem como as atividades poderiam ter sido mais desenvolvidas, o que, certamente, seria bem mais esclarecedor. No entanto, as reflexões, muito mais do que respostas ou a discussão exaustiva de conceitos, pretendem desacomodar, provocar questionamentos, novos olhares para a continuidade e o aprofundamento do tema, somando-se a outros tantos estudos já existentes na área do Ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, é importante enfatizar que o ensino da morfologia, da morfossintaxe do verbo não deve ser fim – como ainda é entendido em muitos Programas de Ensino –, mas meio, ou melhor, processo para chegar ao texto/discurso.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2013.

AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos de Gramática do Português**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 43 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.

COSTA, Sônia Bastos Borba. **O aspecto em português**. São Paulo: Contexto, 2002.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia Portuguesa**. Campinas: Vozes, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

NUNES, Gisele da Paz. **O Ensino de Gramática nas escolas de Ensino Fundamental: a questão do verbo**. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. 2001.

POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INTERFERÊNCIA DA LINGUAGEM VIRTUAL SOBRE A LINGUAGEM CONVENCIONAL¹

Brendom da Cunha Lussani², Jonas Alberto Dhein, Sinara Maria Spezia, Kári Lúcia Forneck³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca da interferência que a linguagem virtual provoca na gramática usual dos jovens inclusos no ambiente virtual. A escolha do tema se fez válida no contexto atual pelo fato de a tecnologia estar presente na interação social da atualidade, graças à enorme proporção que as relações interpessoais receberam no âmbito virtual na última década. Dessa forma, baseando-se na pesquisa que será descrita neste trabalho, buscou-se observar o impacto da comunicação virtual sobre os itens lexicais utilizados pelos adolescentes participantes da pesquisa. Para tanto, elaboram-se um questionário destinado a alunos do ensino básico, no qual se identificariam as atividades de escrita utilizada por eles nas redes sociais. Após, as respostas dadas a cada questão, foram analisadas e buscou-se compreender as respostas de cada aluno pesquisado. Após a análise, pôde-se comprovar a interferência da linguagem virtual sobre a linguagem convencional, principalmente no que diz respeito à variedade linguística utilizada pelos educandos investigados, que em diversas vezes transcrevem a forma falada, conforme evidenciaram os achados.

Palavras-chave: Linguagem virtual. Tecnologia. Redes sociais.

Introdução

Ao longo desta pesquisa, buscou-se a compreensão da interferência da escrita virtual nas produções textuais não virtuais de alunos da educação básica, assim como a intensidade em que ocorre. Vale ressaltar que o tema abordado já serviu de inspiração para diversas pesquisas do meio acadêmico (GALLI, 2005; TEIXEIRA, 2012; CARVALHO, 2006), fortalecendo a ideia de que se trata de um tema contemporâneo.

A globalização, aliada ao crescente uso de ferramentas tecnológicas de comunicação, trouxe diversos benefícios à sociedade contemporânea, em especial à informação de forma quase que instantânea. Entretanto, a necessidade de se comunicar fez com que os usuários das redes sociais (**blogs, microblogs, chats, sites** de relacionamento) utilizassem uma linguagem própria, a fim de facilitar e agilizar a comunicação entre os pares.

De acordo com Galli (2005), o desenvolvimento tecnológico nos últimos anos fez com que o avanço da comunicação virtual facilmente se difundisse. Nesse contexto, a *internet* tornou-se comum entre as pessoas para a sua socialização, fazendo com que o tipo de comunicação virtual utilizada se tornasse um padrão de comunicação universal veiculada pela *internet*.

A escolha do tema se fez válida no contexto atual pelo fato de a tecnologia estar presente na interação social da atualidade, graças à sua contribuição no âmbito virtual na última década. Desta forma, baseando-se na pesquisa que será descrita ao longo deste trabalho, buscou-se observar o impacto da comunicação virtual.

1 Resumo expandido produzido para fins de avaliação parcial na disciplina de Estudos da Linguagem I (2014/B)

2 Acadêmico do Curso de Letras, Univates. brendom_lussani@hotmail.com

3 Professora orientadora. Docente do Curso de Letras, Univates. kari@univates.br

Pretendia-se verificar, com esta investigação, a mutação que a língua sofre por meio de seus falantes no momento em que é registrada, partindo do ponto que cada um transcreve conforme interpreta. A análise buscou compreender se existe interferência da linguagem virtual sobre a gramática convencional no cotidiano dos estudantes pesquisados, assim como a existência de uma possível influência do léxico utilizado de uma linguagem em relação à outra. Nesse caso específico, buscou-se compreender se a linguagem utilizada no mundo cibernético influencia a escrita tradicional.

O presente trabalho será dividido em tópicos, a fim de facilitar a compreensão do leitor. Junto ao referencial teórico, são apresentadas as referências pesquisadas pelos autores durante o período de desenvolvimento da pesquisa, além da análise final dos dados coletados. No tópico subsequente é apresentada a metodologia utilizada para a realização da análise dos dados. Por fim, o tópico final apresenta as conclusões que foram obtidas através da realização da pesquisa.

Referencial Teórico

De acordo com Maciel (2008), cada vez mais as pessoas estão fazendo uso das tecnologias de comunicação existentes atualmente. O autor ainda salienta que:

A emergência desse tipo de tecnologia tem influenciado fortemente as pessoas, ditado normas e estabelecido padrões. Com a chegada do rádio, da TV, do computador e, posteriormente, da internet, a comunicação passou a ser um evento textual fundamentado na escrita, e os jovens usuários começaram a utilizar uma variedade linguística específica e particular, sem a preocupação com os ditames gramaticais normativos, empregando uma escrita livre nos aspectos fonéticos, morfológicos e lexicais: o internetês, que não é um fenômeno linguístico exclusivo da língua portuguesa (MACIEL, 2008, p.01).

Assumindo a afirmação acima, podemos dizer que, por meio dos meios tecnológicos de comunicação instantânea, estão surgindo novos grupos sociais com identidades linguísticas próprias. Em alguns momentos, essa identidade vale-se de uma relação mais aproximada da língua falada, não havendo, portanto, uma preocupação com a formalização sintática, por exemplo. Outra questão é a eventual aproximação entre a fala e o registro fonético escrito, como é o caso da palavra “*naum*”. Isso evidencia a não preocupação com a norma padrão da língua escrita, deixando os interlocutores mais à vontade neste meio de comunicação escrita, fazendo uso de palavras sem a utilização de vogais, como por exemplo: “*tb*” e “*vc*” (MACIEL, 2008).

A comunicação virtual possibilitou que qualquer pessoa, inserida na rede mundial de computadores, comunique-se de maneira instantânea, em qualquer parte do mundo. Dessa forma, uma nova escrita foi desenvolvida a fim de tornar a comunicação ainda mais ágil. Algumas pessoas veem a linguagem utilizada na *internet* como uma linguagem que devesse ser reconhecida pelos demais membros da sociedade, a fim de se tornar uma espécie de padrão. Segundo TEIXEIRA (2012), a linguagem utilizada no meio virtual é vista, por muitos, como um fator de empobrecimento da gramática e da forma de comunicação. Também enfatiza que a linguagem virtual faz parte de um grupo que instituiu uma língua própria, abrindo mão de recursos linguísticos para se fazer entendido.

De acordo com Carvalho (2006), para os indivíduos de um grupo, a linguagem convencional é o seu meio de comunicação mais social, além de ser o referencial para os utilizadores daquele idioma, fazendo dele uma espécie de código que é entendido apenas por aqueles indivíduos. Além da linguagem comum, ainda existe a linguagem especial, assim chamada em virtude de ela ser utilizada apenas por alguns membros da comunidade linguística. Mesmo assim, nada

impede de que posteriormente essa linguagem específica seja aceita e utilizada pelos demais membros da comunidade.

Até este ponto evidenciou-se que a linguagem virtual utiliza-se da agilidade e da simplificação na hora da comunicação, fazendo com o que leitor, por vezes, complete lacunas existentes entre uma letra e outra, a exemplo do já citado “vc”, em que o leitor completa os espaços, a fim de dar sentido ao signo, com as vogais “o” e “e”, resultando a palavra a ser transmitida, “você”.

O signo linguístico caracteriza-se pela representação de uma ideia que, associada a um signo (ícone, índices ou símbolo), transmite uma determinada mensagem. Como a exemplo de um símbolo (signo) na porta de um banheiro, representado por um boneco, indica que se trata de um *banheiro masculino*. Entretanto, o signo está diretamente relacionado aos princípios da *imutabilidade* e *mutabilidade*, conforme Saussure (1916). De acordo com os *princípios gerais*, um signo é *imutável*, uma vez que se estabelece relação entre *significado* e *significante* e ambos não se separam, fazendo com que seja inalterável. No contraponto, o signo será *mutável* quando ele representar mais de um *significado* para seu *significante*, variando de pessoa para pessoa.

Metodologia

Com base em leituras de artigos sobre a temática desenvolvida, foi organizado um questionário direcionado a cinquenta (50) alunos entre 11 e 16 anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de educação de um município do Vale do Taquari-RS, com perguntas sobre o uso das redes sociais e interferência dos vícios de escrita *online* nas produções textuais. Além de questionar o tempo disposto ao uso de ferramentas eletrônicas, os alunos foram indagados acerca das redes sociais que mais utilizam, dentre outras questões, conforme se descreve a seguir:

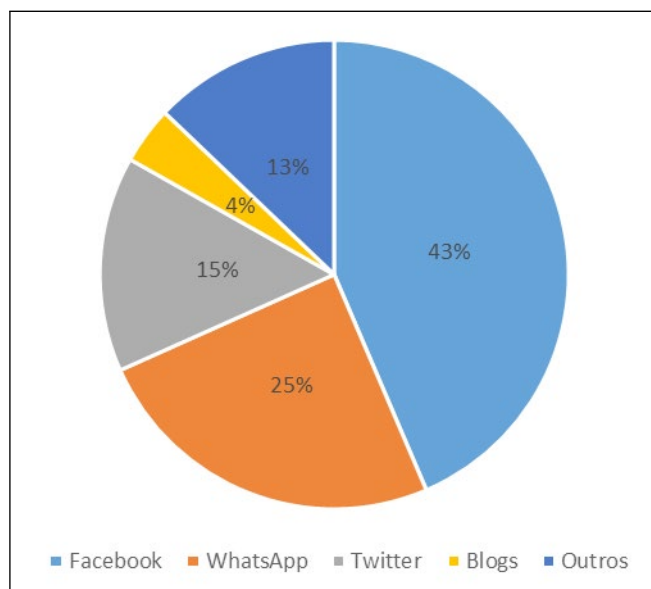
A primeira questão referia-se à idade do aluno participante da pesquisa, que em seguida informava se utilizava alguma rede social. Caso sua resposta fosse positiva, deveria continuar a contribuir com a análise, do contrário, sua participação era desnecessária. Após a primeira sondagem, o questionário direcionou-se às redes sociais utilizadas pelos jovens, questionando-os sobre quais eram os meios *online* mais acessados, exemplo *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp* ou *blogs*. Já no questionamento posterior, solicitou-se que o aluno informasse o tempo diário que ele disponibilizava para o acesso às redes sociais. Em sequência a essas interrogações, os acadêmicos indagaram os usuários das plataformas *online* de comunicação se eles viam alguma interferência da linguagem usada nas redes sociais na realização de produções escritas na escola. Nessa pergunta, os alunos poderiam responder *sim* ou *não*, caso acreditassem que há interferência na escrita, deveriam apresentar evidências. Na última questão, os inquiridos deveriam comentar se fazem uso do mesmo registro (estilo) de escrita em diferentes redes sociais. Com o intuito de verificar a linguagem utilizada pelos jovens no meio cibernético, agregou-se um espaço livre junto ao questionário, incentivando o usuário a representar a forma convencional da palavra e a utilizada na escrita virtual.

Após o retorno dos questionários, cada um deles foi analisado minuciosamente, buscando compreender as respostas emitidas pelos educandos. Não houve preocupação em separar e classificar os questionários com respostas similares, pois a proposta da análise de pesquisa focou a linguagem do grupo pesquisado e não a linguagem individual.

Dados da pesquisa realizada

Com a análise dos dados (GRÁFICO 1), pôde-se perceber que, do grupo de estudantes pesquisados, 46 deles fazem uso das redes sociais, sendo que apenas quatro não são usuários. Quando questionados para qual finalidade a *internet* era utilizada, os acadêmicos obtiveram os seguintes dados::

Gráfico 1 – Da utilização das redes sociais



Fonte: Os autores.

Na análise do retorno dos alunos investigados e usuários de redes sociais, 38 deles usam a *internet* em até seis horas ao longo do dia, totalizando, aproximadamente, 78% do total. O restante de usuários, oito indagados, acessam as redes sociais diariamente e permanecem conectados a elas por mais de seis horas/dia, utilizando-as, entre outras finalidades, para se comunicar seja através de *blogs*, *miniblogs* ou salas de bate-papo.

Um dos aspectos abordados pelo questionário foi a interferência das redes sociais na produção escrita. Pôde-se perceber que 28 dos investigados afirmaram apresentar alguma interferência e o restante, 22 alunos, disse não encontrar interferência das redes sociais nas produções escritas. O grupo de jovens, incluindo os que veem e os que não percebem a influência da escrita virtual na convencional, diz que acaba por utilizar o mesmo princípio da construção frasal, indiferente do mecanismo virtual a ser utilizado.

Pôde-se perceber que as construções frasais do grupo analisado podem ser relacionadas aos princípios da *imutabilidade* e *mutabilidade*, como já citado anteriormente. Com relação à *mutabilidade do signo*, encontramos evidências desse princípio nas respostas dos alunos participantes da pesquisa, a partir do qual uma mesma frase pode ser construída de diferentes formas, entretanto mantendo o mesmo significado. Aqui o *significante* é que muda, permanecendo o *significado*.

Para ilustrar o princípio da *mutabilidade* do signo, usaremos como exemplo a evolução da palavra *você*. Antigamente, oriundo da França, o nosso *você* era dito e escrito como *Vossa Mercê*. Com a variação linguística, ao passar dos anos, juntaram os dois termos resultando no *Vosmicê*. Ainda sob a influência do tempo e de agentes transformadores da língua, o signo linguístico

Vosmicê tornou-se obsoleto, sendo substituído pelo *Você*. Os três signos linguísticos possuem *significantes* diferentes, entretanto, o *significado* é o mesmo, tratando-se de um pronome de segunda pessoa gramatical do singular.

Num segundo momento, foi solicitado ao participante que exemplificasse palavras e abreviações de que ele se vale nas redes sociais e, posteriormente, utiliza nas produções escritas em que o registro da norma padrão escrita por vezes acaba sendo substituída pelo registro da fala e suas variações ou, então, pela ausência de vogais, como já citado acima. Dentre as formas utilizadas, destacamos as que mais frequentemente apareceram nos questionários aplicados aos educandos, de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1 - Comparativo entre as formas utilizadas pelos entrevistados

PALAVRA	VARIAÇÃO
Facebook	Feice/Feici
Hoje	Hj
Não	N; No; Ñ; Naum
Porque/Por quê?	Pq
Sim	S;
Você	Vc
Vamos	Vms
Também	Tbm
Obrigado	Obg
(O que você está) Fazendo?	Fz?
Adicionar (do)	Add
Amigos	Migs

Fonte: Os autores.

Por meio da análise desta tabela, é possível perceber o uso de uma escrita simplificada e abreviada, sendo também utilizado o registro da fala, como em algumas palavras como “não/naum” e “Facebook/Feici”. Percebe-se que a escrita utilizada na internet, neste caso, é uma forma de comunicação em códigos dos pares, que recorrem a abreviações e formas fonéticas da língua para se comunicarem com mais agilidade, como em alguns casos, como “fazendo/fz” e “porque/pq”, nos quais ocorre a omissão das vogais.

Destacamos que o ambiente virtual propicia essa modalidade de escrita por ser um modo rápido de comunicação, entretanto, mesmo com o registro da fala e a simplificação da grafia ou com a omissão de vogais, seguem-se regras, como a linearidade dos signos (SAUSSURE, 1916). A sequência exata das letras, criando códigos próprios dos ambientes virtuais de comunicação, de sons e até mesmo na reprodução da fala, faz com que o leitor compreenda a mensagem a ser transmitida, mesmo que os padrões convencionais da escrita não sejam seguidos. O mesmo princípio se aplica às palavras com omissão de vogais, cabendo às consoantes a produção de sons equivalentes, suprimindo a carência de vogais. Nesses casos também se mantém o princípio da linearidade do signo linguístico, pois uma sequência de letras embaralhadas seria indecifrável.

Como evidenciam os achados ao final da pesquisa, os alunos investigados percebem que as redes sociais interferem nas produções escritas escolares, sendo que em diversos casos ocorre o registro de uma escrita similar à fala.

Considerações Finais

Após a análise e discussão acerca das respostas emitidas pelos educandos, podemos observar que grande parte apresenta uma variação quanto à linguagem normativa, que busca classificar a gramática entre o certo e o errado, não podendo haver variação, como foi apresentado no retorno das pesquisas. Os alunos fazem uso de um *dicionário* internetês, que transita de forma imperceptível entre os usuários no suporte apropriado para isso: as redes sociais. Percebe-se, ainda, que a linguagem empregada na comunicação virtual é utilizada em escritas *não virtuais* como mencionado pelos estudantes durante a aplicação da pesquisa.

Ao término deste estudo sobre a interferência das redes sociais na escrita padrão da língua, a pesquisa atendeu à demanda do trabalho, assim como os objetivos iniciais, que foram amplamente contemplados. Lembramos Saussure (1916, p. 43), “a Linguística, em primeiro lugar, pelo menos, é descritiva, e não normativa”, e, sendo assim, temos compreensão do certo e/ou errado da linguagem empregada nas redes sociais. Trata-se pois, de uma língua em constante expansão e que pode variar de acordo com o usuário que a utiliza sem grandes consequências no entendimento entre os pares. A linguagem, empregada nas redes sociais, gera, direta e indiretamente, interferência nas produções de escrita escolares que, principalmente, utiliza a norma culta da língua. É importante ressaltar que o usuário fará a dissociação do meio e o meio pelo qual se comunica, sabendo que existem ambientes apropriados para cada forma de comunicação e expressão.

Referências

- CARVALHO, Antônio de Pádua Lopes: - *Linguagens, Educação e Sociedade*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação, ano 11, n.14, (2006) – Teresina:EDUFPI, 2006 – 144p.
- GALLI, F. C. S. *Linguagem da Internet: um meio de comunicação global*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e Gêneros Digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 122
- MACIEL, J. W. G. *Internetês: variação lingüística ou modismo computacional?* In: XV Congresso Internacional da ALFAL, 2008, Montevideo. Libro de Resúmenes. Montevideo: Imprenta Gega s.r.l, 2008. p. 72-72. Disponível em: < <http://gehaete.uepb.edu.br/trabalhos/2008/ago/1.pdf> >. Acesso em 11 nov. 2014.
- SAUSSURE, Ferdinand de, [1970]. *Curso de linguística Geral*. 27ª edição. Organizado e editado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TEIXEIRA, E. C. *A Linguagem Virtual: Do Internetês Ao Português*. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: < <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/21967/a-linguagem-virtual#!2> >. Acesso em 18 nov. 2014.
- LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

Transposição didática

REFLETINDO SOBRE O (IM)PERFEITO: UMA PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Catherine Luiza Werlang¹, Aline Jéssica Antunes², Ana Cristina Diersmann³,
Kári Lúcia Forneck⁴

Resumo: O presente trabalho visa à apresentação de uma sequência didática produzida na disciplina de Estudos da Linguagem III, do curso de Letras, do Centro Universitário UNIVATES. Após estudos referentes ao discurso, à enunciação e ao uso do texto como fonte de interação social, foi elaborada uma transposição didática que pudesse ser desenvolvida com estudantes da escola básica. O intuito primeiro era o de aproximar os conhecimentos acadêmicos da realidade escolar, desenvolvendo atividades embasadas nas teorias de Émile Benveniste, Mikhail Bakhtin e Oswald Ducrot. Além disso, trabalhar conceitos como a Teoria da Enunciação, o Dialogismo e a Teoria da Argumentação, desenvolvendo o senso crítico dos estudantes e apresentando diferentes linguagens também foi um dos objetivos. Apesar de a transposição apresentar conceitos teóricos mais elaborados, para os alunos o eixo temático que norteará todos os trabalhos e reflexões será a *perfeição*. Eles serão convidados a refletirem sobre os diferentes conceitos de perfeito, de imperfeito, até chegar a uma análise da sociedade atual. Há a apresentação de imagens de esculturas consideradas perfeitas, um texto sobre o conceito de perfeição para os antigos gregos, a música “Perfeição”, de Renato Russo, e *flashcards* que serão introduzidas posteriormente. Os alunos deverão perceber o diálogo entre alguns desses textos e também imagens, além de entender o uso de determinadas palavras na música e o que elas representam na mensagem que o cantor quer passar. Ao final dos trabalhos, espera-se que os alunos sejam capazes de entender a intertextualidade entre alguns problemas apresentados na canção e situações presentes nas cartilhas e que eles se posicionem criticamente, escrevendo um artigo de opinião. Assim, esta sequência apresenta uma pequena parte introdutória, que se propõe a discorrer sobre a importância da aproximação entre teoria e prática e a clarificar certos conceitos utilizados na elaboração das atividades, as quais foram preparadas para serem aplicadas em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, em aproximadamente cinco horas/aulas.

Palavras-chave: Transposição didática. Dialogismo. Teoria da argumentação. Enunciação. Perfeição.

Introdução

Hoje, muito se fala em interação, seja ela textual, cultural ou social, em projetos que misturam e aproximam diferentes ciências, em práticas inter e transdisciplinares. Nunca as fronteiras dos conteúdos e dos saberes tornaram-se tão fluidas, em uma tentativa de aproximar e relacionar aquilo que não pode mais permanecer em gavetas separadas, mas que deve conversar e dialogar para a construção de novos saberes e ideias. Paralelo a isso, o universo acadêmico lança o desafio, não muito fácil de ser cumprido, de aproximar os conhecimentos produzidos e endossados pela academia às aplicações práticas, que envolvam aqueles que nunca pisaram em uma universidade.

1 Acadêmica do Curso de Letras, Univates. kt_wer@yahoo.com.br

2 Acadêmica do Curso de Letras, Univates. ajantunes@univates.br

3 Acadêmica do Curso de Letras, Univates. anadiersmann@yahoo.com.br

4 Professora orientadora. Docente do Curso de Letras, Univates. kari@univates.br

Na área das ciências humanas e, especificamente, na formação de professores, existem diversas pesquisas e teorias a serem aprofundadas, analisadas e até mesmo criadas. No entanto, geralmente, elas acabam não atingindo aquilo que deveria ser motivo de tanto empenho e dedicação: a educação básica. De nada adianta descobrir informações preciosas e relevantes acerca da linguagem, se isso não for de serventia para alguém, se isso não gerar nenhuma mudança na forma como os estudantes brasileiros desempenham tarefas de leitura e escrita, por exemplo. A pesquisa e o aprofundado estudo da teoria são parte importantíssima dos currículos de cursos de licenciatura, mas, se isso tudo for feito com o intuito de ficarem arquivados ou de gerarem apenas diplomas, foi, na realidade, um trabalho inútil.

Enquanto acadêmicas do curso de Letras, o qual visa à formação de professores na área das linguagens, discutimos, em determinadas disciplinas, a aplicação dos conteúdos estudados na universidade e percebemos que a teoria e a prática devem ser indissociáveis. Afinal, um docente que faz uso do conhecimento adquirido durante a sua formação para embasar práticas inovadoras, críticas e até mesmo ousadas, contribuirá e muito para a formação dos estudantes. Ele propiciará ao aluno uma aproximação, uma ponte entre o chamado intelectualismo acadêmico e as práticas de ensino na escola básica, oferecendo um ensino permeado por reflexão e crítica, independente do assunto que está sendo abordado.

O que esta transposição didática prevê é a interface entre teoria e prática. Visto que foi produzido durante a disciplina de Estudos da Linguagem III, o presente trabalho propõe uma discussão acerca de Teorias da Linguagem, que podem ser utilizadas não somente em aulas de Língua Portuguesa, mas, também, em projetos interdisciplinares. Reitera-se a tentativa de aproximar importantes teóricos da ciência linguística ao ambiente escolar, não os trazendo em sua forma literal e por isso densa e profunda, mas ressignificando suas teorias a fim de aproximá-las da realidade discente.

Para esta proposta, foram selecionados fundamentos teóricos de três importantes teóricos dos estudos do discurso, da enunciação e da argumentação. Os pressupostos teóricos de Bakhtin, Benveniste e Ducrot, que foram extensamente debatidos em aula, agora passam para um plano mais prático, em uma tentativa de aproximação entre as ideias, muitas vezes abstratas, apresentadas pelos referidos estudiosos e a real utilização da língua em diferentes contextos.

Partindo dos pressupostos de que todos os textos se compõem por algo que já foi dito anteriormente e de que eles irão gerar outros textos, Bakhtin apresentou o *dialogismo* como o diálogo visível (ou não) presente em diferentes textos. Todo o texto carrega consigo ideias já ditas antes, que podem estar visíveis ou não nos enunciados proferidos. Esse conceito bakhtiniano será trabalhado na sequência didática de modo a fazer os alunos perceberem que em um texto pode haver a presença de diversos discursos.

Além do conceito de *dialogismo*, a sequência visa a trabalhar também com o conceito de Blocos Semânticos, da Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot (apud BARROS, 2005), o qual nos permite traduzir o sentido do discurso e rever os argumentos nele explicitados através de blocos dotados de significados distintos. O linguista francês afirmava que os sentidos estão construídos dentro do próprio texto, dentro do sistema da língua. Não é preciso uma análise “de fora”, mas sim uma análise única e exclusivamente dos enunciados para se perceber que a argumentação está no próprio texto e só com ele se pode chegar a uma conclusão. Assim, as questões referentes ao primeiro texto “*Arte: medidas perfeitas*” foram formuladas partindo do pressuposto de que a argumentação está na própria língua.

Benveniste (1989), em seu livro “Problemas de Linguística Geral II”, nos apresenta o Aparelho Formal da Enunciação, que é, na verdade, um dispositivo – ou um conjunto de regras – utilizado pelo locutor para transformar a língua em discurso, no qual se evidenciarão as referências, o emprego da língua e o emprego das formas. Segundo Benveniste, as referências de cada locutor (*eu*) expressarão significados diferentes das referências dos alocutários (*tu*). Assim, nesta sequência didática, espera-se que o aluno seja locutor, que crie suas referências e que tenha em vista um alocutário que precisará compreendê-las, apesar das diferentes interpretações. Portanto, para retomar alguns conceitos de um dos principais teóricos da enunciação - Émile Benveniste - a atividade de produção textual visa a trabalhar com a capacidade de constituir-se como autor, que tem algo a dizer a alguém. Desse modo, os alunos conseguem se enxergar como sujeitos enunciadore, que escrevem para um TU específico.

Por meio destas e de tantas outras teorias, é possível vislumbrar os conteúdos de sala de aula por diferentes pontos de vista, baseando o julgamento de resposta em um contexto já estabelecido por determinados estudiosos da área. Intencionalmente, propõe-se a interação de saberes, a qual irá contribuir para a formação do aluno seja no desenvolvimento de atividades escolares ou na construção do alicerce dele enquanto cidadão crítico-modificador de sua sociedade. É claro que um aluno da escola básica não precisará ler as Teorias de Ducrot, Benveniste ou Bakhtin e, talvez, ele sequer precise saber o nome desses estudiosos nesta etapa de sua formação. Mas, certamente, o aluno precisará perceber, em linhas gerais, que os textos dialogam entre si, que as palavras são impregnadas de significado e que não se pode produzir textos ou discursos sem pensar em alguém que os escutará ou os lerá.

1 Apresentação do Plano de Aula

a) Dados gerais

- Nível: 3ª série do Ensino Médio
- Tema: Refletindo sobre a (im)perfeição
- Tempo estimado: 5 horas/aula
- Recursos: equipamento de *data show* para apresentação de *slide*, *notebook*, aparelho de som, folhas A4 com textos e A3 com figuras.

b) Conteúdo específico a ser transposto

A partir de teorias de Bakhtin, Ducrot e Benveniste, serão analisados os diálogos que permeiam os textos a serem estudados e uma possível intertextualidade entre eles, a argumentação presente na canção a ser apresentada e o uso do recurso da ironia, que confere um significado diferente à música. Além disso, pressupostos de caráter enunciativo, como a importância de se colocar como sujeito da enunciação, pensando sempre em um TU, que irá ler ou ouvir o que se pretende dizer também serão trabalhados nas atividades da sequência.

c) Habilidades a serem desenvolvidas

- Ser capaz de ler e compreender diferentes gêneros textuais e estabelecer relações, não só entre eles, mas também entre outros textos já trabalhados anteriormente ou em outras disciplinas.
- Reconhecer o diálogo existente entre a música “Perfeição” e os demais gêneros abordados.

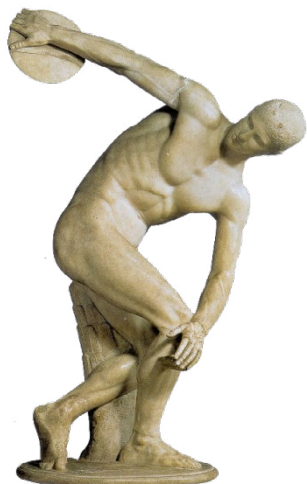
- Perceber o sentido que determinadas palavras conferem aos textos estudados e a ironia que se faz presente em alguns deles.

1.1 Desenvolvimento da aula

A transposição didática de Língua Portuguesa a seguir pode ser trabalhada por meio de um projeto interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Literatura, História, Filosofia e Artes, envolvendo conteúdos sobre mitologia grega, antiguidade clássica, conceitos de beleza e do belo e arte grega.

Atividade 1: Começar a aula, apresentando fotos de esculturas gregas: *O Discóbolo de Míron* e *Laocoonte e seus filhos*. Explicar o quão importante era, para os gregos antigos, produzir esculturas fidelíssimas ao corpo humano quase-perfeito. Após, apresentar a eles a imagem do *Partenon* e d'*O Homem Vitruviano* de Leonardo da Vinci, que foi visivelmente influenciado pela arte grega e que buscou retratar o corpo de modo fidedigno. As imagens que serão apresentadas aos alunos são as seguintes:

Figura 1 - O Discóbolo de Míron - Míron, 455a. C



Fonte: Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=26>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

Figura 2 - Grupo de Laocoonte: Laocoonte e seus filhos, 40 a.C.



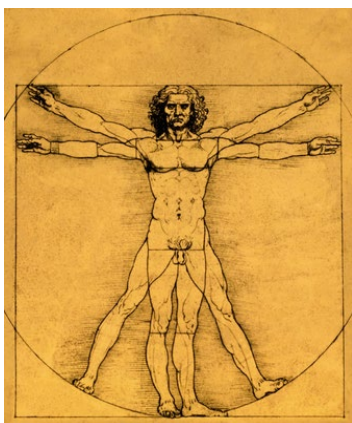
Fonte: Disponível em: <<http://blackmagicbird.blogspot.com.br/2010/09/laocoonte.html>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

Figura 3 - Partenon



Fonte: Disponível em <<http://leitersblues.com/2010/02/el-partenon/>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

Figura 4 - O homem Vitruviano - Leonardo da Vinci, 1490



Fonte: Disponível em: <<http://www.educasaude.org/quem-somos/HomemVitruviano.png/view>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

Atividade 2:

Entregar aos alunos o texto extraído da revista Superinteressante:

ARTE: MEDIDAS DIVINAS

Os padrões clássicos de beleza geraram obras-primas, mas não resistiram ao tempo.

por Spensy Pimentel

Superinteressante, novembro, 1999

Se o belo é sinônimo de divino, como pensavam os gregos, então os arquitetos, os músicos e os artistas plásticos brincam de Deus o tempo todo. A busca dos padrões da perfeição estética levou o escultor grego Policleto, do século V a.C., a estabelecer os chamados cânones, regras que orientavam a confecção das estátuas a partir de determinadas proporções entre as partes do corpo humano. O comprimento da cabeça deveria corresponder a um oitavo da altura total, e o do braço, a três palmos.

Números dourados: matemática define as formas perfeitas.

Ninguém levou a beleza tão a sério quanto os antigos gregos. Eles olhavam para a natureza e ficavam imaginando se seriam capazes de reproduzir aquilo que os deuses desenharam. Dessa procura resultou o número áureo, ou seja, de ouro – uma fórmula matemática para definir a harmonia nas proporções de qualquer figura. Para chegar lá, você pode pegar uma linha e cortá-la de tal modo que a proporção entre o pedaço menor e o pedaço maior seja igual à que existe entre o pedaço maior e o todo. Dividindo uma coisa pela outra, os gregos chegaram ao número irracional que começa com 1,618. Difícil? Olhe, então, no infográfico ao lado, para a fachada do Partenon, um dos principais templos gregos, construído no século V a.C. Suas linhas formam um retângulo que obedece exatamente às dimensões áureas. Suspeita-se que a fórmula tenha surgido da simples observação do homem por ele mesmo. Como nós temos relações proporcionais em nosso corpo, era de se esperar que considerássemos harmoniosas as formas que tivessem relações semelhantes.

A fachada do Partenon, o principal templo de Atenas, foi construída como um retângulo que expressa a ideia clássica das proporções ideais. Se você cortá-lo de modo a formar um quadrado, vai sobrar um retângulo menor, em posição vertical, cujas proporções serão iguais às da figura original.

De acordo com o ideal grego de perfeição estética do corpo, as relações entre as suas partes devem ser regidas por medidas áureas. O umbigo marca um ponto áureo no comprimento do corpo. A mesma proporção deve ocorrer na cabeça (dividida pela linha dos olhos), na distância entre o nariz e a boca e também na mão, onde as falanges marcam pontos áureos nos dedos.

Há um ponto em qualquer segmento de reta que pode ser chamado de ponto áureo. Para encontrá-lo, você divide o comprimento total pelo número irracional 1,618...

No exemplo à esquerda, com uma linha de 7,9 centímetros, o resultado dessa divisão foi de 4,9 centímetros – a distância entre qualquer uma das extremidades e o ponto áureo.

(Texto adaptado)

Fonte: Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cultura/arte-medidas-divinas-438294.shtml>> 20/11/14>. Acesso em: 22 nov. 2014.

A fim de que os alunos percebam que apenas uma palavra pode modificar toda a ideia que o texto quer transmitir, após a leitura do texto de Spensy Pimentel, serão feitos os seguintes questionamentos:

- Na 8ª linha do texto “Arte: Medidas Divinas”, que sentido a palavra **antigos** confere à palavra “gregos”?
- Embasando sua resposta em elementos do texto, é possível afirmar que os gregos do século XXI ainda pensam assim?
- Explique o conceito de perfeição para os gregos. Justifique sua resposta com elementos do texto.
- Retire do texto a expressão que justificaria a seguinte frase da 1ª linha: “(...) os arquitetos, os músicos e os artistas plásticos brincam de Deus o tempo todo”.

Atividade 3: Esta atividade consiste na exploração e debate acerca da música “Perfeição”, de Renato Russo. Após a entrega da letra, o professor deverá questioná-los sobre o tema da música, período em que foi vinculada à mídia e validade atual, considerando seu gênero, ano de criação e reprodução, cantor, entre outros fatores. Pode-se explicar aos alunos, a trajetória do cantor - leitor ávido e profundo conhecedor de diversas ciências - e o criticismo e ironia

que permeiam a maioria das suas letras. Importante também, indagá-los se o que é descrito na música são fatos que só ocorreram no ano em que ela foi escrita ou se isso também ocorre atualmente.

PERFEIÇÃO

Legião Urbana

Vamos celebrar

A estupidez humana

A estupidez de todas as nações

O meu país e sua corja

De assassinos covardes

Estupradores e ladrões

Vamos celebrar

A estupidez do povo

Nossa polícia e televisão

Vamos celebrar nosso governo

E nosso estado que não é nação

Celebrar a juventude sem escolas

As crianças mortas

Celebrar nossa desunião

Vamos celebrar Eros, Thanatos

Persephone e Hades

Vamos celebrar nossa tristeza

Vamos celebrar nossa vaidade

Vamos comemorar como idiotas

A cada fevereiro e feriado

Todos os mortos nas estradas

Os mortos por falta de hospitais

Vamos celebrar nossa justiça

A ganância e a difamação

Vamos celebrar os preconceitos

O voto dos analfabetos

Comemorar a água podre

E todos os impostos

Queimadas, mentiras

E sequestros

Nosso castelo
De cartas marcadas
O trabalho escravo
Nosso pequeno universo
Toda a hipocrisia
E toda a afetação
Todo roubo e toda indiferença
Vamos celebrar epidemias
É a festa da torcida campeã

Vamos celebrar a fome
Não ter a quem ouvir
Não se ter a quem amar
Vamos alimentar o que é maldade
Vamos machucar o coração

Vamos celebrar nossa bandeira
Nosso passado
De absurdos gloriosos
Tudo que é gratuito e feio
Tudo que é normal
Vamos cantar juntos
O hino nacional
A lágrima é verdadeira
Vamos celebrar nossa saudade
E comemorar a nossa solidão

Vamos festejar a inveja
A intolerância
A incompreensão
Vamos festejar a violência
E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente
A vida inteira
E agora não tem mais
Direito a nada

Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso
Nosso descaso por educação
Vamos celebrar o horror
De tudo isso
Com festa, velório e caixão

Tá tudo morto e enterrado agora
Já que também podemos celebrar
A estupidez de quem cantou
Essa canção

Venha!
Meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão
Venha!
O amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera
Nosso futuro recomeça
Venha!
Que o que vem é perfeição!
1993. O descobrimento do Brasil.

Fonte: Disponível em: <<http://letras.mus.br/legiao-urbana/46967/>>.

Após a audição da música, o seguinte Glossário será apresentado aos alunos.

Glossário:

Eros: Deus grego do amor, também conhecido como Cupido.

Thanatos: Deus da morte.

Persephone: Rainha do mundo infernal; Deusa da Agricultura

Hades: Comandante do mundo infernal.

Fonte: Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MGHadeso.html>>

Na sequência, o professor deve orientar um breve debate sobre os seguintes temas:

- Por que Renato Russo usa a expressão “vamos celebrar”?
- Quando normalmente utilizamos essa expressão?
- Ele realmente quer celebrar?

Após o debate, os alunos responderão aos questionamentos:

1. Analise a estrofe abaixo:

“O meu país e sua corja de assassinos, covardes, estupradores e ladrões”

Que outra palavra ou expressão poderia substituir *corja*, sem alterar o sentido da frase?

() Plebe () Bando () Comboio

2. Ainda de acordo com a 2ª estrofe, em especial em relação ao verso “Nosso estado que não é nação”, escolha as palavras adequadas e complete as premissas:

a) Premissa universal, ideia implícita ao conceito de estado.

_____, portanto _____

b) Pensamento expresso pela música.

_____, portanto _____

3. Assinale a alternativa em que a palavra **estado** está sendo empregada no mesmo sentido evocado pelo uso dessa palavra no texto:

a) A corrupção atinge principalmente o estado de Mato Grosso do Sul.

b) O estado brasileiro atua no combate ao preconceito.

4. Que outra palavra poderia ser colocada no lugar de **estado**, no trecho citado acima, sem alterar o sentido original?

5. Reescreva a estrofe citada abaixo utilizando palavras que corresponderiam a Eros, Thanatos, Persephone e Hades, segundo disposições do glossário apresentado anteriormente.

ESTROFE:

“Vamos celebrar *Eros, Thanatos*

Persephone e Hades

Vamos celebrar nossa tristeza

Vamos celebrar nossa vaidade”

6. Circule o conceito de perfeição para os gregos e sublinhe o conceito de perfeição para Renato Russo.

a) Perfeição, portanto medidas perfeitas.

b) Perfeição, no entanto estragado.

c) Perfeição, portanto sociedade sem problemas.

d) Perfeição, no entanto sociedade com problemas.

e) Perfeição, portanto governo eficiente.

f) Perfeição, no entanto medidas exatas.

7. Renato Russo utiliza a ironia para expor a situação do país. Ele compartilha do mesmo conceito de perfeição adotado pelos gregos? Utilize trechos da letra para fundamentar sua resposta.

A atividade 3 visa à análise da música “Perfeição”, de Renato Russo, em cuja 4ª estrofe é possível perceber um diálogo com histórias da mitologia grega. No momento em que se pede para os alunos, no exercício 5 desta atividade, reescreverem a estrofe com o que os nomes dos personagens mitológicos estariam representando, parte-se do pressuposto de que eles conhecem as histórias de Eros, Thanatos, Persefone e Hades e de que possam reconhecer uma espécie de diálogo entre a mitologia grega e a música.

Ainda com relação às questões referentes à música, é possível perceber análises ainda mais profundas embasadas na Teoria da Argumentação na Língua. Nas questões 1 e 2 desta atividade, é preciso que o aluno saiba o que as palavras “corja” e “estado” estão significando no texto, para trocá-las por outras de sentido semelhante. As questões 3 e 6, nas quais os alunos devem completar as premissas e escolher as duas certas, também remetem aos fundamentos propostos por Ducrot e à utilização dos conectores “portanto” e “no entanto”. Na questão de número 7, os conceitos de perfeição para os gregos e para Renato Russo serão explorados, fazendo com que o aluno compare duas ideias diferentes a partir de um mesmo vocábulo.

Na atividade 5, em que começam a ser explorados outros elementos da canção, ainda é possível perceber a Teoria da Argumentação da Língua. No momento em que se pergunta aos alunos qual o papel da palavra *nossa* na estrofe e porque o autor se refere tantas vezes aos estúpidos, está se pensando o importante papel que o pronome possessivo confere à letra e à grande ironia proposta pelo autor.

Atividade 4: Da perfeição à corrupção

Para continuar a análise da letra da música “Perfeição”, de Renato Russo, será apresentado o videoclipe da canção. Após, o professor poderá prosseguir as atividades com os seguintes questionamentos:

1. Destaque na música os principais problemas sociais que ela evidencia.
2. Na estrofe “Vamos celebrar a aberração de toda a **nossa** falta de bom senso, **nosso** descaso por educação”, que sentido o pronome possessivo *nossa* confere à estrofe?
3. Para Renato Russo todos são estúpidos, inclusive ele próprio. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta, utilizando elementos do texto.

A partir das respostas obtidas, o professor deverá indagar:

- Quem são os verdadeiros responsáveis por essas ações?
- Será que nós também não cometemos tais ações, não contribuímos com essa estupidez?

Atividade 5: Corrupção nossa de cada dia

Entregar pequenos cartazes da página *Corrupção nossa de cada dia*.

Conversar com os alunos sobre as “pequenas transgressões” apresentadas nos *flashcards* e tentar relacioná-los com algumas ações descritas na música.

Figura 5



Fonte: Disponível em: <<http://corrupcaonossadecadadia.tumblr.com/>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

Aqui, constata-se que o dialogismo ainda se faz presente na possível interação entre a música e os *flashcards* da atividade 5, que mostram pequenas transgressões cometidas no dia a dia. Às vezes, os estúpidos são todos aqueles que cometem aqueles pequenos delitos, que acabam contribuindo para situações mais graves, como demonstradas na letra da canção.

Atividade 6: Pequenos delitos... Grandes corrupções: proposta de produção textual. Considerando que os alunos em questão estão na 3ª terceira série do Ensino Médio, a produção textual direcionada a eles será um artigo de opinião. Espera-se que os alunos já dominem tal produção.

“Atitudes como as apresentadas nos *flashcards* indicam que todos somos potencialmente transgressores, pois cada um está, enquanto defensor de seu bem-estar, em rota de colisão com a comunidade. Atos como esses podem explicar, por exemplo, a sonegação de impostos, mas também estão na base de movimentos de indignação contra a má aplicação de recursos públicos e nas manifestações de defesa do meio ambiente.” (Caderno de Vestibular, UFRGS, 2005)

Escreva um texto dissertativo/argumentativo discorrendo sobre a seguinte reflexão: **Qual é o limite entre a transgressão e a corrupção? Será que pequenos delitos, como aqueles apresentados nos *flashcards*, também podem ser considerados atos corruptos?** Fundamente seus argumentos com base no que foi visto nas aulas e com exemplos pertinentes de quem vive e convive com pequenos delitos ou transgressões. Você deve apresentar essas questões pensando nas suas próprias experiências e reflexões.

Considerações Finais

Esta sequência didática foi elaborada com a intenção de aliar metodologias de ensino ao conceito de Dialogismo de Bakhtin (apud BARROS, 2005) e à Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot (apud BARBISAN, 2007; BOTH, 2008), bem como aos conceitos da Teoria da Enunciação, de Benveniste (1989). Ou seja, transpor teorias em atividades didáticas cujo foco de estudo é a exploração do texto, sendo ele o principal meio de aprendizagem da língua e, também, objeto de interação social.

Assim, a presente transposição apresenta uma possibilidade de transformar os saberes adquiridos, enquanto acadêmicos de um curso de graduação em Letras, em um modelo prático a ser utilizado em sala de aula por diversos professores em um projeto interdisciplinar. Afinal, para qualificar a aprendizagem dos alunos, a aplicação de transposições didáticas seria ideal, uma vez que se caracterizam como modelos complexos que aliam teoria e prática, estimulando a criticidade dos alunos por meio da interação dos saberes.

Referências

BARBISAN, Leci. *O conceito de enunciação em Benveniste e Ducrot*. In: Revista de Letras do PPGL da UFSM. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BOTH, Joseline. Por uma abordagem enunciativa da leitura no Ensino Fundamental: o livro didático. In: *Letras de Hoje*, v. 43, nº 1, Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 19-26, 2008.

MEDEIROS FILHO, Carlos Fernandes. *Mitologia Grega: Hades*. Blog Só Biografias. Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MGHadeso.html>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

PIMENTEL, Spensy. Arte: medidas divinas. In: *Revista Super Interessante*. São Paulo: Editora Abril, novembro de 1999. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cultura/arte-medidas-divinas-438294.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

RUSSO, Renato. Perfeição. *Letras*. Disponível em <<http://letras.mus.br/legiao-urbana/46967>>. Álbum “O descobrimento do Brasil”, 1993. Acesso em: 20 nov. 2014.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *Provas interativas: concurso vestibular 2005*. Disponível em: <http://www.provasinterativas.ufrgs.br/red_mostra.php?ano=2005&seq=1&aplic=C&cod=5&parte=2&quest=1&questoes=1&uid=615571&inscricao=&tipoLog=T>. Acesso em: 29 nov. 2014.

Resenha

LUCÍOLA E A DAMA DAS CAMÉLIAS: UMA RELAÇÃO PRETENDIDA PELO AUTOR BRASILEIRO

Suzinara Strassburger Marques

NITRINI, Sandra. Lucíola e a Dama das Camélias. *Revista Travessia*. n. 16, 17, 18. UFSC, 1989.

A presente resenha crítica trata do texto “Lucíola e a Dama das Camélias”, em que a doutora especialista em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo, Sandra Nitrini, faz um estudo comparativo entre as obras de José de Alencar e Alexandre Dumas Filho, apontando semelhanças e diferenças entre o clássico brasileiro e o francês. Para isso, ela utiliza-se de argumentos já descritos por outros estudiosos do tema e tenta adentrar em questões que até hoje, após um século e meio, parecem indecifráveis.

Segundo Sandra Nitrini, a negação do modelo francês não é o suficiente para desvencilhar a obra *Lucíola* (José de Alencar), de sua antecessora *A Dama das Camélias* (Alexandre Dumas Filho). Vários historiadores e críticos literários já apontaram essa relação, ora depreciando o romance alencariano, ora valorizando-o. Ou seja, esse assunto tem muito material para se examinar a questão dos modelos estrangeiros no processo de formação da literatura nacional brasileira.

A autora apresenta algumas similaridades entre o romance francês de 1848 e o brasileiro de 1862: o sentimento de paixão para com as cortesãs; o primeiro encontro dos dois casais em espaço público (nos dois casos foram os amigos que facilitaram a aproximação dos casais); o fato de ambas as moças provocarem nos rapazes profunda admiração, e a visão idealizada da mulher de família. Além disso, tanto Marguerite quanto Lúcia demonstraram não reconhecer Armand e Paulo à primeira vista, quando estes fizeram sua primeira visita à casa de suas amadas. Os dois moços também acabam tornando-se cada vez mais distantes das outras pessoas, e as atitudes das cortesãs terminam por derrubar a visão pura e casta que os rapazes lhes devotavam até então.

Mas o fato que mais chama a atenção é que as duas aparecem lendo outros romances que narram o amor entre jovens levianas e homens da alta sociedade. Marguerite lê a história da sedutora *Manon Lescaut*, de Abbé Prévost, que, segundo ela, mentia quanto a seu amor pelo cavaleiro des Brieux, pois quem ama não trai. Essa negação do modelo canônico serve como auxílio para que o leitor compreenda melhor seu ato de heroísmo quando Marguerite arranja outros amantes para que Armand e sua família não sofram com o preconceito da sociedade da época. Apesar disso, a comparação com o modelo primeiro é inevitável, principalmente quanto ao predomínio do desejo carnal de seus amados, que está acima de qualquer tentativa de raciocínio lógico ou sentimento nobre.

Já Lúcia lê *A Dama das Camélias*, e também renega sua possível comparação com Marguerite, pois a considera desrespeitosa quanto ao amor quando esta entrega a seu amado o mesmo corpo que tantos outros haviam comprado. Para Lúcia, essa rejeição, mais do que uma simples crítica, é a afirmação de que ela trilhará seu próprio caminho a fim de resolver

seu drama pessoal. Segundo Sandra Nitrini, os gestos da protagonista do romance brasileiro, como o ato de rasgar o livro francês, mostram o propósito do escritor José de Alencar de expor a relação dialógica entre seu romance e o de Dumas Filho.

Apesar das tentativas, é impossível negar que *A Dama das Camélias* foi escrita a partir de *Manon Lescaut*, e que *Lucíola* foi inspirada em *A Dama das Camélias*. Mesmo que as obras precursoras não aparecessem durante as narrativas, quem já leu as histórias pode ver claramente a supremacia das obras canônicas em relação às suas sucessoras.

A autora do artigo também chama a atenção para o fato de Marguerite usar em público um ramo de camélias brancas durante vinte e cinco dias do mês e vermelhas durante cinco dias, como forma de ostentar sua prostituição. Por seu turno, Lúcia aparece somente uma vez com cactos no peito e nos cabelos como mostra de contentamento por tê-los recebido de presente do apaixonado Paulo. Mas no caso da cortesã brasileira, o cacto não é um adereço que transpareça a luxúria, já que ela tem uma personalidade simplória e não gosta de acumular luxos ou ostentar sua sexualidade.

Sobre a narrativa e o perfil das personagens, a escritora diferencia as obras dizendo que Marguerite não tem conflitos, ela sempre assumiu sua prostituição diante de Armand, e quando percebe que ele a vê de forma diferente dos outros homens, resolve abandonar a prostituição, e, no final, volta a ter amantes a contragosto, para não prejudicar seu amado. Ou seja, existe um “antes” e um “depois” na personalidade da francesa.

Lúcia, ao contrário, é muito mais complexa, muda seu comportamento rapidamente, deixando Paulo sem ação. Todos os seus caprichos e o conseqüente isolamento fazem vir à tona Maria da Glória, que transforma totalmente sua vida pessoal e a conduz ao processo da autopunição. Durante essa última fase, ela abdica da própria felicidade em prol da felicidade de Paulo e de sua irmã caçula.

Assim como as personagens femininas, as masculinas também diferem quanto à complexidade. Enquanto Armand, de *A Dama das Camélias*, tem um sentimento inabalável por Marguerite, pensando sempre na sua saúde e no seu bem-estar, além do ciúme exagerado e do desejo carnal, Paulo, de *Lucíola*, está sempre em um turbilhão de sentimentos, que mudam de acordo com as atitudes de Lúcia e com o julgamento da sociedade.

Analisando-se as personagens secundárias dos dois romances, Gaston corresponderia a Sá; o conde N ao conde G; o duque a Couto e a Cunha; Olympe a Nina; o senhor Duval (pai de Armand) à pressão e aos preconceitos da sociedade. Além disso, Nitrini avalia que essas personagens são melhor construídas em *Lucíola*, e representam maior importância na relação entre os protagonistas e o grupo social a que pertenciam.

Sandra Nitrini argumenta que, julgando-se apenas do ponto de vista das personagens, a narrativa brasileira parece ser mais moralista do que a francesa, mas essa é uma questão que também deve ser analisada sob outras perspectivas. Em *A Dama das Camélias*, por exemplo, Armand chega a avaliar a possibilidade de assumir publicamente sua união marital com Marguerite, lutando até o final contra a sociedade e contra seu próprio pai. O casamento só não acontece porque a moça prefere não atrapalhar a carreira e a vida familiar de Armand e sucumbe à pressão social em nome do amor que sente.

Já em *Lucíola* essa relação jamais foi pensada, mesmo depois que Lúcia deixa de ser prostituta. Os encontros de Paulo e Lúcia costumam ser às escondidas, longe do julgamento social. A palavra “amor” jamais é pronunciada por Paulo, nem mesmo como narrador, e Lúcia somente tem a audácia de dizê-la em seu leito de morte. Além disso, quando Ana está por

perto, os amantes apenas trocam olhares distantes um do outro, pois qualquer compromisso declarado poderia rotular socialmente todos os envolvidos.

Em ambas as histórias, as cortesãs são apresentadas como mulheres-objeto, sobre as quais somente tem direito quem paga o preço da prostituição. Para o resto de suas vidas, as duas estarão fadadas a serem coisas e não pessoas, que serão descartadas após o uso. A regeneração da “*femme entretenue*” Marguerite e da luciferiana Lúcia acabam por satisfazer aos ideais burgueses, levando-as à autopunição em nome do amor e conduzindo-as à morte com o alvará da religião.

Ao término de seus estudos, Sandra Nitrini declara que o modo como Paulo narra o romance brasileiro dificulta sua verdadeira posição diante da moral e da sociedade, e, por isso, *Lucíola* afirma sua alteridade diante de *A Dama das Camélias*, como resultado da poética de José de Alencar, que manuseia com maestria seus instrumentos de trabalho.

É possível perceber que *Lucíola* é uma obra complexa, pois deixa transparecer falsas pistas ao leitor quanto ao sentimento das personagens, tecendo novos rumos a cada capítulo. Com certeza contém fragmentos do modelo francês, mas nem por isso deixa de ser um marco para a literatura brasileira. José de Alencar, grande mestre da literatura, aproveita o sucesso de *A Dama das Camélias* e transporta a história central para o contexto brasileiro, onde o preconceito estava ainda mais enraizado. Diferentemente da obra europeia, Alencar propõe uma nova abordagem do tema frente a seu público: explica em pormenores os motivos que levaram Lúcia a entregar-se àquela vida. E esse fato, juntamente à carta endereçada à Senhora G.M., fazem dele um articulador de ideias, capaz de amenizar a opinião pública e colocar Maria da Glória como vítima, merecedora da piedade e afeição das senhoras e senhoritas do século XIX.

Dama das Camélias é um clássico da literatura mundial. Alexandre Dumas (pai), autor de *Os Três Mosqueteiros*, jamais imaginou que seu filho seria responsável por ditar as regras do Romantismo e servir de modelo para grandes escritores, como José de Alencar. Apesar de a obra francesa seguir o mesmo tema já mencionado por outros autores - o amor entre uma cortesã e um homem da sociedade -, Dumas Filho é o primeiro a arriscar-se na discussão entre o que era considerado certo ou errado para a sociedade da época. Afinal, uma moça que já estava nessa vida de caprichos e luxúria, poderia regenerar-se e amar verdadeiramente? Infelizmente, o final dramático foi o único modo que o autor encontrou para que sua heroína fosse perdoada por seus erros e glorificada por seus leitores.

O artigo de Sandra Nitrini, que foi publicado em 1989 na Revista Travessia, da Universidade Federal de Santa Catarina, oferece uma leitura pertinente das relações entre as obras de Alencar e Dumas Filho. Nitrini afirma que *Lucíola* é uma obra mais complexa, e na qual a opinião da sociedade é mais discutida do que em *A Dama das Camélias*. Além disso, baseando-se nas evidências apresentadas, também assevera que José de Alencar sabia que sua obra seria comparada com a francesa, e que essa relação foi pretendida por ele com o intuito de chamar a atenção de seus leitores e para reforçar o tema social, mais uma das grandes ideias do mestre.

Crônicas

AEROLUGAR

Catherine Luiza Werlang

Há algum tempo, no Caderno de Turismo do jornal Zero Hora, li uma matéria que apresentava uma discussão acerca do que é um *não-lugar*, seguida de uma lista e de algumas fotos de *não-lugares* espalhados pelo mundo. A expressão, que foi cunhada pelo antropólogo francês Marc Augé em seu livro *Não-lugares*, lançado em 1995, denomina como não-lugar todo aquele local que não possui significado suficiente para ser nomeado como um lugar. Entra nessa classificação tudo o que é oposto ao lar, ou seja, espaços públicos que representam o movimento e a correria da vida moderna e que possuem um *design* semelhante, independente do país ou do continente em que estão localizados. Segundo a matéria, *shopping centers*, supermercados, aeroportos, entre tantos outros podem ser classificados como não-lugares, pois seriam locais somente de passagem, sem cunho turístico e sem parada para visitaço.

Encuada com essa classificação, fui procurar mais a respeito dos não-lugares. E, cada vez que adentrava em um deles, refletia sobre as ideias de Augé. A expressão não-lugar até que define bem o local que possui um amontoado de lojas isoladas da temperatura ambiente e cheio de consumidores ávidos e despreocupados com o que acontece lá fora. Quanto aos supermercados, eles realmente são um espaço de passagem, mas também são um local onde se encontram conhecidos, compram-se os alimentos para a janta dos amigos e se pensa nas receitas a serem preparadas.

Porém, em relação aos aeroportos, não é possível enxergá-los como locais completamente vazios de significado. Apesar de não ter lido a obra do antropólogo, penso que o aeroporto não é um local mecânico, repleto de pessoas esperando para embarcar ou chegando de algum lugar. Apesar de essa ser uma imagem frequentemente associada ao amontoado de terminais, aeronaves e estandes de companhias aéreas, o aeroporto carrega um quê de romantismo... Afinal de contas, a possibilidade de voar já é extremamente romântica.

Quem já passou certo tempo num aeroporto, esperando sua conexão ou alguém que estava para chegar, já deve ter percebido o quão interessante é observar as pessoas passando, carregadas de malas, com pranchas, com mochilas esfarrapadas, com crianças de colo, cães, gatos, esperando algum familiar, amigo, amor, com placas, flores e balões. De todas as nacionalidades, etnias, em família, com o amigo, sozinho, viajando a trabalho, a passeio, pela primeira vez, pela centésima, o aeroporto é o mundo em alguns terminais.

Ao se despedirem e se reencontrarem, independente do lugar de onde provêm, todos sentem saudade... Choram de tristeza nas despedidas e de alegria no reencontro... Sentem um frio na barriga ao voar para outro lugar e também se sentem reconfortados ao voltar ao lar. Todos passam por ali com seus medos, anseios e sonhos. Alguns partem por escolha própria; outros, porque são obrigados; alguns voltam para casa; outros vêm pela primeira vez.

Convidado pela administração de um dos aeroportos mais movimentados do mundo, o filósofo britânico Alan de Button “montou” um escritório e passou uma semana em um terminal do aeroporto de Heathrow, em Londres, conversando com as pessoas que passavam por ele ou que trabalhavam ali. Dessa experiência, surgiu o livro *A week at the airport: a Heathrow Diary*.

A partir das conversas que teve com viajantes e trabalhadores de diversos lugares do mundo, afirma que passar um tempo em um dos não-lugares mais representativos da vida moderna pode ser muito mais interessante do que se pensa.

Ainda não comecei a leitura do livro de Augé, nem do de Botton, porém, tendo o conhecimento do que tratam as duas obras e pensando na definição do antropólogo francês, o aeroporto sempre será classificado como um não-lugar. No entanto, um olhar mais atento e algumas horas de observação constata que, na verdade, o lugar que nos transporta a uma série de outros é um lugar cheio de histórias e de vida. O aeroporto enquanto criação humana representa o que o mar representa como elemento natural: a metáfora da vida, pois sempre há os que vão e os que vêm. Pode até ser um não-lugar e representar os tempos modernos, mas para o bom observador o aeroporto é, com certeza, um dos não-lugares mais significativos e emblemáticos da sociedade moderna.

INSATISFAÇÃO COLETIVA

Daniela Guizzo de Oliveira

Parecia uma terça-feira qualquer, como todas as outras. Fim de expediente. Meio dia. Hora do almoço. Mesa posta. Família reunida. Novidades...

TV ligada. Cristina Ranzolin, apresentadora do Jornal do Almoço, noticiando os últimos acontecimentos do Estado.

Pois bem, o cardápio, carinhosamente preparado pela minha mãe, estava uma delícia; mas o cardápio do telejornal: *a não nomeação dos professores aprovados no último concurso público realizado pelo Governo Estadual*, intragável!

Olhares atentos, alteração de humor, questionamentos... Inscrição! Aprovação! Nomeação! Nomeação??? Incerteza. Como o sentido de um vocábulo difere de outro, que distinção!

Concurso Público. Ano de 2013. Milhares de professores aprovados. Nem 1/5 deles, até então, nomeados.

O candidato busca a aprovação. Paga pela inscrição. Prepara-se com antecedência. Faz muitas leituras. Troca momentos com a família por incansáveis horas de estudo...

Revisa o conteúdo. Faz promessas. Reza, conta com a sorte, reza novamente...

Realiza a prova; fica aflito até a divulgação do gabarito; torce pela anulação de determinada questão e vibra, comemora, grita aos quatro ventos a aprovação.

E depois???

O que vem depois disso? Qual o respaldo do “querido” governo a um povo até então submisso?

A partir daí, nasce a esperança... SER nomeado, GARANTIR estabilidade em um cargo tão concorrido, USUFRUIR benefícios, plano de saúde... Já o salário, esse não cabe comentar, pois é tão pequeno que uma frase não vale a pena gastar.

Aprovação é sonho, mas com esforço e sorte, pode tornar-se realidade.

Já a nomeação... essa, infelizmente, acaba em fatalidade. Não basta passar; ainda é necessário clamar para que sejamos chamados. Com quem o governo pensa quem está lidando? Com um bando de “zé-ninguém”?

Assim, acreditamos ainda menos nas leis! No papel são tão bem escritas! Na prática, apenas palavras ditas.

No entanto, segundo a LDB, o ingresso de professores na rede pública de ensino é exclusivamente por concurso público. Entretanto, deve estar escrito em algum lugar desse documento, um parágrafo único que salienta que, na prática, não passa de lamento.

Pois bem, vítimas ou não, a batalha ainda continua! AÇÃO!

Todo ser humano tem de enfrentar obstáculos para alcançar seus objetivos. Mas, apesar dos impedimentos, tem o dever de continuar firme em seus propósitos, de manter a cabeça erguida, de lutar pelos seus direitos, alimentando a esperança de que, um dia, haja mudança.

E o almoço, apesar da indignação de todos envoltos à mesa, recebeu um tempero extra: uma pimenta nos olhos, incendiando ainda mais os pensamentos daqueles que, assim como eu, aguardam ansiosos o dia de festa!

SEM FITA VERDE NO CABELO: UMA HISTÓRIA, UMA PERDA, UMA CRÔNICA...

(Adaptação a partir da obra *Fita-Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa)

Roger Henrique Pozza

Havia, então, uma família como outra qualquer com loucos que louqueavam e chatos que chateavam... Todos com, talvez, algum tipo de juízo. Alguns sem deixá-lo à mostra, mas tinham.

Arrumam-se a mala, chinelo, pijama. Passagem impressa (comprada pela internet). Mais uma vez a viagem Porto Alegre X São Paulo se repetia, mas desta vez com outro intuito.

Lembro-me dela brincando comigo no chão da sala, arrumando os livros na estante, reclamando que a televisão estava com o volume alto. E enchendo o peito, com orgulho, chamando-me de neto na frente das amigas. Uma guerreira!

Entre o ônibus e o avião, escolhi o caminho mais curto. Talvez assim não encontrasse o lobo, eu o despistei, temporariamente. Ao invés de bosques atravessei cidades e estados. Para poder dar um abraço naquela figura que me viu crescer tão de perto. Cheguei!

Abri a porta, não havia ferrolho. Avistei-a, estava deitada em sua cama, magra, pálida, fraca. A doença estava levando-a aos poucos, fazendo-a sofrer cada etapa de sua passagem. Ela sorriu:

– Filho! – disse ela com uma lágrima escorrendo pelos olhos.

– Oi Vó. Que saudade! – respondi depois de quase dois anos sem nos vermos, por causa da distância.

– Olha só, filho, meus braços... quase não tenho força de te abraçar. – Eu percebi, mas conversava sempre de maneira positiva.

– As pernas da vovó estão todas manchadas. Por isso eu não ando mais sozinha, pra não ter perigo de cair.

– Isso mesmo, está certo. Tem bastante gente pra te acompanhar. – falei olhando para minha tia, com quem ela morava atualmente.

Percebi que seus olhos estavam fundos e parados. Numa face quase encovada. O lobo, antes despistado, aproximava-se.

Às vezes quando conversávamos com ela, ela parava. Olhava para o nada e depois voltava. O médico dizia que era um tipo de demência desencadeada por causa da doença. Eu a velava.

Voltei pra casa.

Cinco meses depois, chegou a notícia, numa noite de domingo, que o lobo havia chegado à casa da minha avó.

Disseram-me que ela não gemeu. Demasiado ausente ficou nosso ar na hora da ligação.

Na despedida, vestiram-na com um xale vermelho.

Dizem que o lobo vem pra todo mundo!

Memorial

LEITURA E ESCRITA, UMA RELAÇÃO DIRETA COM O MEIO¹

Daniela Guizzo de Oliveira

Sinceramente, não me recordo de muitas coisas que aconteceram comigo até os cinco anos de idade. Contudo, a escrita desse memorial proporcionou a mim e a minha mãe, boas horas de conversa e lembranças...

Sempre gostei muito de desenhar, de pintar e de escrever o mundo do meu jeito. Aos quatro anos, mudei-me de cidade e meus pais tornaram-se proprietários de um comércio, onde trabalham há 18 anos. Assim, como sou filha única, tive de ir à escola; não era bem uma creche, mas uma espécie de escola de turno integral, onde os alunos também frequentavam turno inverso da escola regular.

Lá, onde fiquei por um ano, tive os primeiros contatos com os livros de literatura infantil e o maravilhoso mundo das letras. A cada dia que chegava em casa, mostrava-me mais curiosa, contava as histórias e pedia que meus pais contassem também.

Eles sempre foram ótimos contadores de histórias, histórias de vida, histórias que levavam a imaginação às alturas... Incentivavam o meu gosto, mas não davam o exemplo. Ambos com o Ensino Fundamental incompleto, em função do trabalho desde a infância, não tinham o hábito da leitura na juventude e na vida adulta, mas acreditavam, e muito, que comigo seria diferente. E assim auxiliavam e incentivavam da maneira que podiam.

Parece impossível acreditar, mas eles, os meus melhores professores, professores de vida, me deram o maior presente: ensinaram-me a ler. A ler não só as imagens, mas as letras, as palavras, as histórias...

Nos momentos em que não estava no Lar São José, o lugar que frequentava diariamente, ficava no trabalho com meus pais, no local onde sempre moramos. Ajudava, atendia os fregueses, servia as mesas e os pedidos. Lembro-me, como se fosse hoje, do meu intenso desejo de preencher o cardápio exposto na parede; queria lê-lo. Minha mãe, incansavelmente, repetia as palavras diariamente; mostrava-me a formação das sílabas, até que, certo dia, quando ela menos esperava, comecei a juntá-las sozinha e a verbalizar o que ali estava escrito: SORVETE, SORVETE, X-SALADA, X-GALINHA, X-CALABRESA...

Foi uma festa!!! Até hoje esse momento está vivo em minha memória; a sequência das palavras, a vibração...

Desse modo, é impossível não concordar com a afirmação de Paulo Freire, quando diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O meio interferiu positivamente; as palavras cotidianas despertavam curiosidade, o que fez com que eu aprendesse a ler antes mesmo de frequentar a escola.

¹ Memorial produzido na Disciplina de Prática de Produção Linguística do Curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, Semestre A/2014.

Contudo, ainda hoje me questiono se realmente eu aprendi a ler aquelas palavras, que eram parte do meu cotidiano, ou se eu fazia uma espécie de pseudoleitura, associando a organização das letras e decorando a sequência das palavras. Não sei ao certo o que aconteceu! Simplesmente, aconteceu!

Então, quando completei a idade necessária para frequentar a escola regular cresceu a expectativa pelo jardim de infância, pelas brincadeiras, pela sala mais bonita mostrada pelo diretor... mas minha trajetória deu-se de forma diferente.

Muito falante e despachada, caminhava pela sala da Educação Infantil, lia, com certa dificuldade, os cartazes por ali expostos, o que impressionou o diretor, Paulo Mulinari. Ele me fez muitos questionamentos e obteve respostas surpreendentes; matriculou-me, então, na 1ª série do antigo primário.

Guedes (em pesquisa da revisora encontrou-se GEDDES), em um trecho de sua obra, intitulada *Da redação à produção textual: o ensino da língua escrita*, 2009, traz uma citação que vai ao encontro do rumo que minha vida escolar tomou, em função dos conhecimentos adquiridos previamente, relacionados à vivência cotidiana de minha família.

[...] As crianças, ao chegarem à escola, já sabem atribuir significado e valor às coisas do mundo a partir de suas experiências pessoais. Ensinar-lhes a leitura da palavra fica menos penoso para elas, que estão aprendendo, se começarmos pela leitura do mundo, se lhes propiciarmos a leitura da palavramundo.

Dessa forma, passei a fazer parte do maravilhoso mundo da leitura e da escrita. Sempre gostei muito de produzir textos e de recontar as histórias lidas, bem como lê-las em casa para os meus pais, grandes admiradores e a quem devo tudo o que sou hoje.

Boa aluna, desde pequena me envolvia em todas as atividades escolares; e as brincadeiras, ah, como eu gostava... Minha atividade predileta era brincar de escolinha. Desde criança sabia que queria ser professora; queria oportunizar, mediar o conhecimento aos pequenos que, assim como eu, têm gosto por aprender.

E assim, como previsto, aconteceu! Ao concluir o Ensino Fundamental, comecei a cursar o Ensino Médio Modalidade Normal, antigo Magistério, onde vivi os melhores anos da minha vida; aprendi e compartilhei muito.

Um orgulho para meus pais, a primeira professora da família, a menininha curiosa, inquieta, concretizando sonhos de infância.

E agora, procurando entender o processo da leitura e escrita no âmbito educacional, curso graduação em Letras e, do mesmo jeito que fui incentivada quando criança, pelos meus pais e pelos bons professores que tive, procuro incentivar os meus alunos a serem bons leitores e escritores.

Acredito muito no poder de transformação por meio da educação e faço o possível para fazer a diferença na vida de cada criança que por minhas mãos passa.



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09