

VOLUME II



Lingua(gem),  
texto, discurso  
entre a reflexão  
e a prática

Organizadora: Ana Cristina Fricke Matte

Antônio Augusto de Faria  
Carolina Assunção e Alves  
Carolina Santana  
Diana de Barros  
Fernanda Salviano  
Flávia Bernardes  
Iara Rosa Farias  
Ivã Carlos Lopes  
J. Celso Barbosa Filho  
Kátia Valério  
Luiz Tatit  
Marcos Lopes  
Maria Ângela Lopes  
Maria Luiza Cunha Lima  
Maria Zilda Cury  
Marildes Marinho  
Renato de Mello  
Sônia Pimenta

UMA  
fale  
LITÉRAS



LUCERNA

Destacando-se, no cenário acadêmico nacional, com seus laboratórios de pesquisa, com a produtiva atuação de seus pesquisadores em projetos, grupos e núcleos de investigação científica, a Faculdade de Letras da UFMG ganha relevo nacional na área de estudos lingüísticos, impondo-se como um significativo centro de investigação e produção de sentidos.

O resultado de semelhante avanço se patenteia em eventos significativos e em relevantes publicações de produções monográficas e artigos científicos, a exemplo deste segundo volume do livro *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*, organizado pela pesquisadora Ana Cristina Fricke Matte, Profa. Dra. da Faculdade de Letras da UFMG, onde coordena projetos de pesquisa. É bolsista do CNPq e líder do grupo de pesquisa SEMIOFON Semiose e Fonoestilística.

Neste volume, são abordados temas que, não obstante focarem questões de extrema contemporaneidade, não deixam de retomar, seja para endossar ou para equacionar, problemas recorrentes, relativos, por exemplo, ao antigo, mas sempre atual, processo de ensino/aprendizagem. Trata-se, enfim, no livro de equações que se originam de dificuldades enfrentadas nos processos de

## SUMÁRIO

---

Prefácio .....	9
Sol contra samba: Chico Buarque, “Olê, olá” .....	15
<b>LUIZ TATIT</b> <b>IVÃ CARLOS LOPES</b>	
Tempo de valsa brasileira .....	31
<b>ANA CRISTINA FRICKE MATTE</b>	
Algumas possibilidades de interpretação lógica da passagem do tempo na narrativa .....	42
<b>MARCOS LOPES</b>	
Discurso: reflexões sobre o modo de organização narrativo e sobre o narrador no cinema .....	63
<b>CAROLINA ASSUNÇÃO E ALVES</b> <b>RENATO DE MELLO</b>	
Ensino da literatura e o diálogo entre discursos .....	75
<b>MARIA ZILDA FERREIRA CURY</b>	
Letramento e linguagem: reflexões a partir da semiótica francesa para uma prática de ensino .....	89
<b>IARA ROSA FARIAS</b>	
Estratégias de textualização em gêneros opinativos – uma aplicação didática .....	104
<b>MARIA ANGELA PAULINO TEIXEIRA LOPES</b>	
A leitura como atividade interdisciplinar e a formação do professor .....	122
<b>MARIA LUIZA CUNHA LIMA</b>	

Discurso e ensino de habilidades orais em língua inglesa .....	136
<b>KÁTIA MODESTO VALÉRIO</b>	
<b>JOSÉ CELSO BARBOSA FILHO</b>	
<b>FLÁVIA PINHEIRO BERNARDES</b>	
<b>FERNANDA NEVES SALVIANO</b>	
Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte .....	152
<b>SÔNIA M. O. PIMENTA</b>	
<b>CAROLINA D. A. SANTANA A.</b>	
Currículos contemporâneos: novos conteúdos, nova retórica? .....	175
<b>MARILDES MARINHO</b>	
Muito além do adjunto adverbial de lugar: espaço, uma dimensão básica da linguagem .....	202
<b>ANTÔNIO AUGUSTO MOREIRA DE FARIA</b>	
A publicidade na cidade: construção e transformação de sentidos .....	215
<b>DIANA LUZ PESSOA DE BARROS</b>	
Sobre os autores .....	229

# Prefácio

---

## DESDOBRAMENTOS DO MÓVEL

Este segundo volume de *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*, organizado por Ana Cristina Fricke Matte, acompanha – creio que se poderia dizer que participa desta polifonia nem sempre melódica – as preocupações que os modos de funcionamento da linguagem passaram a ter na reflexão contemporânea e que, para muitos, se expressa na forma de ‘uma virada lingüística’ na filosofia, na psicologia e na epistemologia do século XX.

A perda das ingenuidades ou das ilusões de que quando falamos:

1. remetemos diretamente e de forma transparente a um mundo externo, como se ainda se mantivesse uma relação entre ‘as palavras e as coisas’;
2. expressamos com palavras nossas o que queremos, quando as palavras somente são nossas pelo esquecimento de sua origem e, portanto, sempre carregam em si mais do que queremos dizer ou pensamos estar dizendo;
3. o sujeito que haveria em nós controlaria o dizer, como se ele próprio não fosse um ser único e irrepetível que se constituiu como tal precisamente no universo discursivo em que vive, sobrevive e se modifica, modificando por suas ações este mesmo universo;
4. podemos apagar o que dissemos, como se em linguagem houvesse reversibilidade, com um retorno ao estado anterior que começaria tudo de zero outra vez

trouxe uma ocupação constante com os processos lingüísticos de construção de textos, materializações de discursos e modos de existência da subjetividade e da própria linguagem.

Em conseqüência, nada mais está imóvel. E nenhuma verdade se faz definitiva. Tudo é revisitável; tudo merece atenção; tudo pode deslizar: “nada de conclusivo aconteceu ainda no mundo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi dita, o mundo está aberto e livre, tudo ainda está e sempre estará no futuro” (M. Bakhtin). A perda das garantias aumenta a responsabilidade porque se estamos hoje livres dos determinismos, religioso ou físico, somos obrigados a construir nossos caminhos sem corrimãos outros que as teorias, sempre provisórias, nos fornecem. Nesta caminhada, há que desdobrar o móvel não para cristalizá-lo na forma de uma estrutura, mas para enxergar no movimento outros sentidos possíveis, às vezes surpreendentes, inesperados, com os quais poderemos tecer outros amanhã:

*para que chorar o que passou  
lamentar perdidas ilusões  
se o amor que sempre nos acalentou  
renascerá em outros corações.*

Perdemos a ilusão de que a gramática dizia tudo sobre a língua e passamos a preferir a linguagem; perdemos a ilusão de que só tem valor de verdade aquilo que se repete e que pode ser generalizado; perdemos a ilusão de que o heteróclito pode ser reduzido a um sistema; perdemos a ilusão de que é possível estabelecer um conjunto de regras a serem seguidas com as quais qualquer um poderia construir um texto (construir um texto é mais do que seguir regras e regularidades ou mesmo princípios genéricos prototípicos); perdidas as ilusões, resta ainda o amor pela língua, um amor que não a quer fixa, estável, parada, dúctil e disponível. Ao contrário, um amor que se encanta com a multiplicidade, com a incerteza, com as possibilidades em aberto. Reencantamento do mundo com a linguagem.

Os textos que contém esta coletânea exemplificam estes reencantamentos necessários, porque desdobram a linguagem, os textos, os discursos, as reflexões e as práticas para nos oferecerem

a diversidade da canção, do poema e do romance, do outdoor e da narrativa cinematográfica, da experiência de ensino e aprendizagem e da formação do professor ou dos discursos a ele endereçados: o universo quase inteiro das práticas linguageiras é aqui referido e enxergado sob diferentes ângulos teóricos, com instrumentos diferentes e com objetivos diferentes.

Que há então de comum entre estes tantos textos, que se juntam num mesmo volume, sob um título compartilhado com um volume que lhe é anterior? Para mim, o que os une é o fato de tratarem do que nos escapa em sua mobilidade, mas que desdobrado com as ferramentas da reflexão e da prática, permite que se tracem novos caminhos de reflexão e de prática, nesta cadeia infinita de discursos em que vamos construindo nossas explicações para nos compreendermos no tempo em que vivemos e em que fazemos outros tempos emergirem.

*João Wanderley Geraldi*  
Campinas, 11 de dezembro de 2006.

LINGUA(GEM), TEXTO, DISCURSO:  
ENTRE A REFLEXÃO E A PRÁTICA



# Sol contra samba: Chico Buarque, “Olê, olá”

---

LUIZ TATIT (USP)

IVÃ CARLOS LOPES (USP)

No decorrer de sua primeira fase de implantação, a teoria semiótica ensinava que a ordem temporal dos acontecimentos descritos num discurso constituía uma das formas de ordenação final de funções mais abstratas, oriundas de um plano lógico-narrativo subjacente. Tínhamos, assim, num nível puramente gramatical, as posições e os papéis actanciais, com seu estatuto de pressuposto, e, num nível mais próximo à manifestação do texto, o tratamento seqüencial – a aspectualização e a temporalização propriamente ditas – que, na qualidade de elemento pressuponente, atribuía uma orientação cronológica aos segmentos definidos por um sistema lógico.

Essa disposição dos conceitos atendia às exigências de coerência do modelo semiótico, mas, com o tempo, demonstrou ferir o critério da adequação, tendo em vista que nem sempre o universo figurativo dos textos analisados pressupunha formas narrativas bem constituídas e, além disso, essas mesmas formas já denunciavam uma seleção prévia de valores aspectuais (descontinuidades e continuidades) que regiam tanto os conflitos (sujeito e anti-sujeito) quanto os acordos (destinador e destinatário) entre as funções actanciais. Ademais, esse período de primazia do componente narrativo deixou de lado a análise do plano da expressão, tão caro aos processos semióticos de natureza artística.

Ao longo dos anos 1980, semioticistas como Claude Zilberberg (*Raison et poétique du sens*) e Herman Parret (*Le sublime du quotidien*) já chamavam a atenção dos estudiosos para a necessidade de uma profunda revisão teórica do esquema gerativo pro-

posto por Greimas e chegavam a salientar, sem esconder certo enlevo com o pensamento de alguns poetas, que o modelo tiraria bom proveito de um processo de “musicalização”. Queriam dizer com isso que as propriedades “proto-estruturais” da aspectualização, as mesmas que regem as articulações internas do discurso musical, possuem um grau mais elevado de universalidade para explicar tanto as formações do plano da expressão como as operações narrativas e discursivas do plano do conteúdo (PARRET, 1988, p. 254). Essas hipóteses estão presentes, de um modo ou de outro, nos princípios tensivos que Jacques Fontanille e o próprio Claude Zilberberg vêm formulando desde a década de 1990 (FONTANILLE; ZILBERBERG, 1998).

A precedência dos valores aspectuais e temporais em relação aos termos dos demais níveis do percurso gerativo pode ser verificada com bastante clareza no domínio da canção, uma vez que seus autores dependem (mesmo que inconscientemente) de categorias gerais para estabelecer compatibilidades entre elementos lingüísticos e musicais. Esse campo torna-se ainda mais privilegiado quando o compositor tem por hábito o tratamento direto das questões temporais. É o caso de Chico Buarque, de quem tomamos a canção “Olê, Olá” como objeto deste trabalho.

O mote “Não chore ainda não” demarca, por três vezes, o início da mesma melodia, e reconstrói, a cada vez, a relação entre destinador e destinatário, com sua persuasão em forma de apelo (“não chore...”), seguida de uma extensa argumentação que se propaga pelos demais versos da trinca de segmentos. Essas funções e as numerosas figuras concebidas pelo autor concorrem sem dúvida para a ordenação do conteúdo exposto, mas não explicam a tensão básica que regula o apelo em si nem, de resto, as emoções do enunciador veiculadas simultaneamente pela letra e pela melodia.

## 1. Observações sobre a letra

*Olê, Olá*

Chico Buarque

Não chore ainda não  
Que eu tenho um violão  
E nós vamos cantar  
Felicidade aqui  
Pode passar e ouvir  
E se ela for de samba  
Há de querer ficar

Seu padre, toca o sino  
Que é pra todo mundo saber  
Que a noite é criança  
Que o samba é menino  
Que a dor é tão velha  
Que pode morrer  
Olê olê olê olá  
Tem samba de sobra  
Quem sabe sambar  
Que entre na roda  
Que mostre o gingado  
Mas muito cuidado  
Não vale chorar

Não chore ainda não  
Que eu tenho uma razão  
Pra você não chorar  
Amiga me perdoa  
Se eu insisto à toa  
Mas a vida é boa  
Para quem cantar

Meu pinho, toca forte  
Que é pra todo mundo acordar  
Não fale da vida  
Nem fale da morte  
Tem dó da menina  
Não deixa chorar  
Olê olê olê olá  
Tem samba de sobra  
Quem sabe sambar  
Que entre na roda  
Que mostre o gingado  
Mas muito cuidado  
Não vale chorar

Não chore ainda não  
Que eu tenho a impressão  
Que o samba vem aí  
E um samba tão imenso  
Que eu às vezes penso  
Que o próprio tempo  
Vai parar pra ouvir

Luar, espere um pouco  
Que é pro meu samba poder chegar  
Eu sei que o violão  
Está fraco, está rouco  
Mas a minha voz  
Não cansou de chamar  
Olê olê olê olá  
Tem samba de sobra  
Ninguém quer sambar  
Não há mais quem cante  
Nem há mais lugar  
O sol chegou antes  
Do samba chegar  
Quem passa nem liga  
Já vai trabalhar  
E você, minha amiga  
Já pode chorar

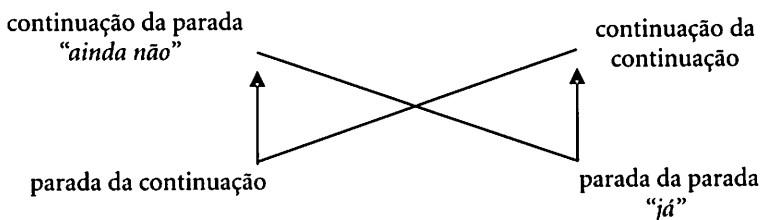
Na realidade, esse mote inicial manifesta, antes de tudo, a seleção de valores mais abstratos que aqueles contidos nas relações entre os actantes mencionados. Não é difícil reconhecer que os termos “ainda não” anunciam a escolha de duas articulações tensivas muito bem entrosadas, que podem ser definidas como *desaceleração* (no plano da intensidade) e *alongamento* (no plano da extensidade). Anunciam também a indesejável iminência do termo oposto, o “já” (“Já pode chorar”), que nada mais é que seu destino natural e inexorável. Dizer “ainda não” é dar tempo ao tempo, criar duração, mesmo sabendo que o limite imposto pelo “já” deverá vir, mais cedo ou mais tarde. Desse compromisso primordial do enunciador com valores aspectuais decorre toda a dinâmica emocional e intelectual da canção que será incorporada nos outros níveis gerativos, tanto do plano do conteúdo como do plano da expressão.

Nos níveis de superfície, ao encarnar-se na figura do “sambista” brasileiro, cujo trabalho musical depende, por tradição, das condições ambientais oferecidas pelo período noturno, o enunciador deixa transparecer a indagação básica que acompanha os versos de toda a letra: como deter a inelutável chegada da próxima fase, no eterno ciclo da noite e do dia? De fato, por estar empenhado em adiar tanto quanto possível o aparecimento do dia seguinte, que com o sol trará as obrigações do cotidiano (“Quem passa nem liga / Já vai trabalhar”), o personagem principal (o sambista) convoca alguns atores ao seu redor para auxiliá-lo no projeto de fazer durar o tempo prazeroso do samba. É assim que pede sucessivamente: (i) ao “seu padre”, que toque o sino anunciando o início da noite; (ii) ao violão, que toque forte, acordando quem está dormindo; (iii) ao luar, que não se vá tão cedo, permitindo um prolongamento da noite e das coisas que só ela traz. São três adjuvantes ao todo, lembrando as triplicações características dos contos populares, mas tudo se passa como se esse esboço de previsibilidade e completude só figurasse aí para melhor destacar, afinal de contas, a prevalência do anti-programa narrativo no trecho terminal, que virá subitamente pôr fim à espera da conjunção com aquela boêmia feliz.

O protagonista de “Olê, Olá”, desejando obter a adesão da “amiga” aos valores que estima, lança mão de duas estratégias que se manifestam em pontos diferentes da sua fala. A primeira é a valorização da incoatividade, ou seja, de tudo aquilo que represente o começo de um processo: “a noite é criança”, “o samba é menino”, em contraste com “a dor é tão velha que pode morrer”, explicitando-se, neste último caso, a avaliação negativa que ele faz sobre a fase terminal dos eventos focalizados. A segunda dessas estratégias surge, aqui e ali no seu discurso, como uma série de apelos à prudência: “Tem dó da menina”, “Mas muito cuidado”, “Luar, espere um pouco”. Tal atitude de prudência não deve ser tomada como traço inerente a esse sujeito construído, aparecendo antes como uma das maneiras pelas quais o protagonista vai demonstrando, dadas as circunstâncias em que se encontra, seu compromisso com um valor bem mais profundo, que serve de alicerce aos demais: a desaceleração, valor supremo para alguém que teme perder, com o avanço do tempo, os seus mais caros objetos.

Se, como sustenta Zilberberg, o andamento está pressuposto pelas oscilações de tempo e de espaço, será, então, dessa desaceleração que dependerá a expansão da duração, almejada por um tal sujeito que tem coisas a preservar. Ao mesmo tempo, esses valores reduzidos do andamento atuam como a contraparte dos valores elevados que podemos depreender na ordem da tonicidade: na quarta estrofe, o protagonista pede ao violão que toque forte, forte o bastante “pra todo mundo acordar”, importando mais a intensidade do som musical do que propriamente os conteúdos enfocados (“Não fale da vida / Nem fale da morte”); na sexta e última estrofe, é à voz do protagonista-cantor que caberá levar adiante a bandeira da noite e do prazer, quando o violão já mostra sinais de esmorecimento. Disso tudo resulta, semioticamente falando por referência ao esquematismo tensivo, uma dimensão da intensidade cujas subdimensões – andamento e tonicidade – apontam em direções contrárias.

Tomado em seu caráter mais genérico, o valor aspectual do “ainda não” está associado, nessa canção, à *continuação da parada*, se nos reportarmos a uma articulação de valores tensivos dispostos da seguinte maneira:



Ao contrário do que prevê, porém, o modelo proposto por Zilberberg (1988, p. 126) – no qual nos inspiramos para conceber o quadrado acima –, nesta composição a continuação da parada, teoricamente “retensiva”, está vinculada ao prolongamento dos prazeres noturnos, do mesmo modo como, simetricamente, o “já” vem ligado à *parada* da *parada* e esta, ao limite imposto pelo dever, à volta das obrigações e dos desprazeres, por meio das figuras do sol e do alvorecer: “Quem passa nem liga / Já vai trabalhar [...] Já pode chorar”. Para compreender o porquê de semelhante troca de posições valorativas, precisamos trazer à lembrança as pressuposições culturais do universo do samba. Inúmeras são as composições que põem em cena esse embate entre a noite, domínio dionisíaco do samba e do prazer, e o dia, apresentado como o tempo regrado da sujeição ao duro e mal remunerado trabalho. Num tal panorama, o *bem* (valores morais) está em consonância com os deveres do dia, ao passo que o *bom* (valores estéticos) procede dos quereres da noite, e são estes que o personagem central de “Olê, Olá” quer fazer durar ao máximo.

Na sua tarefa de desacelerar a passagem do tempo, há uma outra providência a que recorre o sujeito: a ritmização, que vem associada a mais de um aspecto do desenvolvimento dessa canção. No caso da divisão estrófica, por exemplo: todas as estrofes começam com uma injunção, que é negativa – sempre “Não chore ainda não” – nos segmentos breves, quando a “amiga” faz o papel de interlocutora, e positiva nas estrofes longas, onde vão sendo trocados os interlocutores (padre, violão...). Isso ocasiona uma previsibilidade da alternância entre pedidos para fazer e pedidos para

não fazer, o que é um modo suave de lidar com as expectativas do ouvinte, já que não custa perceber a lei de um jogo assim, de apelos positivos e negativos repetidos a intervalos regulares. Somente a última estrofe, a mais longa de todas, é que virá romper com esse ritmo, introduzindo elementos que conduzirão a um desfecho marcado pela precipitação temporal.

Ora, essa mesma ordenação por meio de alternâncias também se nota no exame da melodia, na qual, como veremos dentro de instantes, a transição de um segmento ao que lhe sucede corresponde, a cada vez, à passagem de um modo de desenvolvimento por rupturas a um modo de condução através de graus cromáticos mínimos – isto é, por continuidade –, o qual será seguido de um novo trecho predominantemente descontínuo, e assim por diante. Nesse vaivém entre continuidades e descontinuidades transcorre a canção, desde o início, até que nos versos finais a brusca irrupção do sol venha acabar com a festa: quebram-se, então, as possíveis expectativas programadas concomitantemente na letra e na melodia, para que se imponha de forma irreparável, para os membros da roda de samba, a ida ao trabalho; para o protagonista, a cessação do canto; para sua amiga e interlocutora, por fim, o início do pranto.

## 2. Aspectos melódicos

Confirmando sua tendência a refletir sobre o tempo, Chico Buarque insere na composição o próprio esquema dialético que acompanha toda seleção de valores tensivos: atribuir um sentido eufórico ao alentecimento e às extensões durativas não significa a supressão da rapidez, dos saltos e das interrupções bruscas; significa, ao contrário, a convocação simultânea dessas expressões de limite, mesmo que tratadas como valores disfóricos. Afinal, toda espera (*ainda não*) encontra-se exposta a fatores surpreendentes (*já*) que podem desarranjar seu caráter de previsibilidade.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> As noções de *espera* e *surpresa* estão em VALÉRY (1973, p. 1290).

O que realmente está em jogo nessa fase de escolha dos valores tensivos é a ativação de um sistema de presença que sincroniza a *realização* do alongamento com a *virtualização* da brevidade. De fato, a letra examinada jamais esconde a ameaça iminente de uma descontinuidade virtual que, a qualquer momento, pode se atualizar e pôr em risco a hegemonia da duração e da continuidade. Mas a melodia também, a seu modo, retrata essa seleção aspectual, incorporando em seus contornos tanto os esforços felizes de prorrogação do tempo quanto os indícios implacáveis de seu esgotamento. Sua atuação musical conta com operações que merecem ser examinadas à parte.

Por ser sempre mais direta e objetiva que a letra, a melodia retrata com maior fidelidade a situação presente vivida pelo enunciador. No caso em pauta, a escolha da desaceleração e do alongamento temporal como valores eufóricos desejados corresponde à imediata inclusão da aceleração e da brevidade, valores menos-prezados, no mesmo sistema de presença, ou seja, quando uma combinação se *realiza* a outra se *virtualiza* e vice-versa. Por isso, o sujeito da escolha nem sempre desfruta (pelo menos, não o tempo todo) as vantagens de sua opção. No nosso exemplo, do ponto de vista figurativo, a predileção do sujeito pela noite não o torna capaz de prolongá-la indefinidamente. Um rápido olhar sobre o nível narrativo da letra é suficiente para constataremos que a dilatação do tempo ocupa a função de objeto de desejo do enunciador e que, na verdade, esse personagem passa a maior parte da composição manifestando carência desse objeto. É isso que a melodia traduz desde seus contornos iniciais.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Nos diagramas desse tipo, representamos a distribuição da letra pelos contornos melódicos da canção, aí destacando apenas aquilo que é relevante para a análise aqui desenvolvida. Cada um dos espaços entre as linhas corresponde a um semitom. O intervalo vertical entre a primeira e a última linha mostra a extensão da tessitura ocupada pela composição.



**seqüência 1**

		in	
	/	\	
	/	\	
	/	da	\
	/	\	
	/	não	\
	/	\	
	/	que eu te	\
	/	\	
	/	nho um vi	\
	/	\	
	/	olão	\
	/	\	
Não	re a		e nós
cho			\
			vamos
			cantar

Essa seqüência pressupõe um andamento vagaroso assegurado pelo alongamento das durações vocálicas das sílabas em negrito. A visível ocupação de todo o espectro da tessitura que lhe fora reservado já anuncia a prevalência da noção de *percurso* melódico sobre a formação de temas recorrentes. O percurso representa uma distância entre sujeito e objeto que ainda precisa ser vencida (quando há identidade entre os temas, tal distância é suprimida), seja de modo progressivo, obedecendo aos graus de evolução de uma escala, seja de modo brusco, executando saltos intervalares. No primeiro caso, a gradação confirma o ritmo desacelerado de base, enquanto, no segundo, os saltos revelam certa urgência de se chegar à meta. A seqüência exposta acima compreende um enorme salto ascendente, que imprime velocidade ao percurso, compensado por um movimento descendente gradativo que recobra paulatinamente as etapas desprezadas. São dois processos complementares, típicos da melodia *passional*, que expressam as flutuações emocionais do enunciador tomado pelo sentimento de falta: a descontinuidade do salto intervalar faz alusão direta à descontinuidade entre actantes, ao mesmo tempo que a rapidez da passa-

gem acusa o nível de ansiedade vivido pelo enunciador<sup>3</sup>; o movimento gradativo, por sua vez, ao se atrelar à continuidade previsível de uma escala, tenta estabelecer um elo entre os actantes, mesmo que à distância. O ímpeto dos saltos e a prudência da gradação são formas melódicas de articulação da carência do sujeito.

Essas duas formas, destacadas no diagrama acima, organizam toda a primeira parte da canção “Olé, Olá”. Isso equivale a dizer que a melodia contempla, antes de tudo, os valores disfóricos que afastam o objeto de seu sujeito. Perfaz a descontinuidade brusca do salto e a descontinuidade amena da gradação escalar (ou continuidade à distância), pondo em relevo a ameaça constante da ruptura e seus efeitos danosos no universo subjetivo do enunciador. Para nos servirmos de uma analogia narrativa, a melodia inicial dessa canção realça os valores tensivos que engendram o anti-objeto descrito na letra, antes de se deixar impregnar pelas leis que garantem a continuidade até o objeto (correspondente, nesse caso, ao alongamento da própria temporalidade). Em outras palavras, esses primeiros contornos *realizam* os valores-limite e *virtualizam* os valores contínuos para que a segunda parte possa inverter essa forma de presença.

De fato, o comportamento melódico da segunda parte é totalmente distinto. O processo “vertical” de ocupação do campo de tessitura é repentinamente substituído pela expansão “horizontal”, conservando apenas uma gradação ascendente mínima, cuja lei de desenvolvimento baseia-se de modo explícito num progresso em semitons:

---

<sup>3</sup> Esse aspecto tem conexão com o plano melódico figurativo, aquele que se reporta às modulações prosódicas produzidas na linguagem cotidiana. Embora não o exploremos neste trabalho, esse plano é inerente à melodia passional e tem por função sublinhar a existência de uma voz que fala por trás da voz que canta.

*seqüência 2*

to
ca e
ni
rrer
ber que a noite e criança que o samba é me
no que é pra todo mundo sa
seu dre
ra

Embora não haja um aumento físico da velocidade melódica, surgem, nessa seqüência, alguns agentes de dinamização dos contornos como, por exemplo, os ataques consonantais e a acentuação vocálica. Essas características vêm reforçadas, a cada nova aparição desse quadro melódico, por um acompanhamento instrumental que assinala a batida do samba. As durações em negrito estão, nesse caso, integradas ao mesmo projeto de evolução ascendente em semitons, reforçando cada altura atingida em dois pontos do segmento: ponto central (cf. sílabas “pra”, “...an...” e “ve...”) e ponto inicial (cf. “...ber”, “...ni...” e “...rrer”). Tudo concorre para estabelecer uma lei muito bem definida de progressão melódica que garante, enfim, a *continuidade* de um processo. Desse modo, são as três versões dessa seqüência, conduzindo letras distintas, que atestam a seleção euforizante do aspecto durativo e, por conseguinte, do alongamento temporal no âmbito melódico. O primeiro salto intervalar, nesse contexto, perde as funções descontínuas da primeira parte e apenas anuncia a entrada dos segmentos gradativos.

Não se deve confundir o tratamento dinâmico dispensado a esse trecho melódico, numa instância superficial, com o que estamos chamando de seleção dos valores tensivos, realizada num plano profundo. O caráter acelerado do primeiro em concomitância com a desaceleração inerente ao valor tensivo selecionado pode

soar como um paradoxo. Na realidade, são fenômenos que transcorrem em diferentes níveis de abstração. No primeiro caso, deparamos com a própria *substância* do discurso melódico incitada por recursos de agilização musical; no segundo, estamos diante da escolha de uma *forma* aspectual comum aos dois planos da linguagem, que será expressa, de um lado, por recursos narrativos e discursivos próprios do componente lingüístico e, de outro, por leis e configurações específicas do componente melódico. Já mostramos como a letra se apropria da forma aspectual selecionada, a duração, fazendo-a expandir nos esforços de alongamento temporal. Agora, precisamos explicar como se manifesta esse mesmo processo de extensão no interior da face melódica da canção, independentemente do revestimento dinâmico que o trecho adquire em superfície.

Em contraste com os demais segmentos melódicos de “Olê, Olá”, que serpeiam por toda a gama da tessitura, essa evolução cromática através dos três semitons revela uma *lei* de condução das curvas bem mais definida que qualquer outra presente nas etapas anteriores ou posteriores a esse trecho. Daí o alto grau de previsibilidade do encaminhamento que, no âmbito da manifestação sonora, se traduz em recurso para a memorização do ouvinte. O que se perde em espontaneidade entoativa, típica das modulações da fala, se ganha em organização musical. Quanto mais explícita a lei de ordenação, maior o controle do enunciador sobre o percurso melódico, vale dizer, sobre a trajetória que o conduz ao valor selecionado. Nesse sentido, a lei musical corresponde à *espera* narrativa, sobretudo quando esta prevê etapas programadas para se atingir a meta. O controle sobre o percurso melódico indica que o “ainda não” é apenas questão de tempo e que as intervenções surpreendentes estão, até segunda ordem, afastadas. Uma lei de progressão bem estabelecida exprime a hegemonia da desaceleração, ou seja, das etapas temporais encadeadas que reduzem consideravelmente a possibilidade de ocorrências bruscas e inesperadas. É a lei que transforma o acontecimento em rito e lhe atribui uma significação humana. Em artigo de 1990, Zilberberg já deixava en-

tender que a lei, responsável pela *consistência do tempo rítmico*, se sobrepõe à *fluência do tempo cronológico*, organizando sua evolução (ZILBERBERG, 1990, p. 43).

Assim, é em função desse segmento melódico, regido por uma lei de gradação cromática ascendente, que o enunciador conquista a continuidade musical e, desse modo, a compatibilidade com a almejada prorrogação da noite de samba descrita na letra. Tudo que vem antes ou depois desse extrato refere-se de alguma maneira à impossibilidade de estender indefinidamente o rito noturno. O segmento subsequente é um exemplo notório de afirmação dos valores descontínuos:

### seqüência 3

The image shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is written on a five-line staff. The lyrics are written below the staff, with arrows indicating the pitch movement between notes. The notes are: G4 (labeled 'lá'), A4 (labeled 'tem sam'), B4 (labeled 'ha'), C5 (labeled 'bar que em'), B4 (labeled 'tre'), A4 (labeled 'ra'), G4 (labeled 'gado mas muito'), F4 (labeled 'cu'), E4 (labeled 'dado não va'), D4 (labeled 'cho'). The lyrics are: 'lá / tem sam / ha / bar que em / tre / ra / gado mas muito / cu / dado não va / cho'. There are also some smaller lyrics like 'de an', 'bra quem se', 'sam', 'roda que men', 'tin', 'le' scattered around the main line. Arrows indicate the following movements: G4 to A4 (up), A4 to B4 (up), B4 to C5 (up), C5 to B4 (down), B4 to A4 (down), A4 to G4 (down), G4 to F4 (down), F4 to E4 (down), E4 to D4 (down), D4 to E4 (up).

A retomada do grande intervalo de doze semitons é o sinal mais expressivo de quebra da lei rítmica anterior e de ingresso numa etapa melódica em que predominam as rupturas sonoras. Podemos dizer que, nesse caso, o efeito do movimento descontínuo se amplia pois, pela primeira vez, a extremidade aguda do salto ganha duração (cf. sílaba "...lá") e, desse modo, põe em relevo a distância entre os graus da escala. Na seqüência, a melodia se desdobra em evolução sinuosa, alternando segmentos ascendentes e descendentes (indicados pelas setas), e confirma, com essa manobra, a suspensão da lei de encadeamento em semitons. Se a continuação *da parada* se assentava nessa lei, o trecho transcrito no





*versus* “já”. A partir das manobras cancionais propostas pelo artista brasileiro ainda constatamos que essa oposição se apóia em valores tensivos selecionados pelo enunciador num nível tão abstrato que podem ser facilmente transferidos ao plano melódico e novamente convertidos em critério para a descrição de seus movimentos contínuos e descontínuos. Por essas duas vias, verbal e melódica, contamos com mais elementos para a compreensão dos fatores que modulam a temporalidade e que produzem os efeitos de retração ou alongamento de sua extensão. São esses mesmos os fatores que fazem oscilar o universo emocional normalmente mobilizado pelas canções.

Quando os artistas já fazem semiótica, cabe aos semioticistas apenas explicitá-la.

## Referências

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. *Tension et signification*. Liège: Mardaga, 1998. Trad. brasileira: *Tensão e significação*. São Paulo: Discurso Editorial/Humanitas, 2001.

PARRET, Herman. *Le sublime du quotidien*. Paris/Amsterdam: Hadès/Benjamins, 1988.

VALÉRY, Paul. *Cahiers*, t. 1. Paris, Gallimard/La Pléiade, 1973.

ZILBERBERG, Claude. *Raison et poétique du sens*. Paris: PUF, 1988. Tradução brasileira: *Razão e poética do sentido*. São Paulo: EDUSP, 2006.

\_\_\_\_\_. Relativité du rythme. *Protée*, v. 18, n. 1, 1990.



# Tempo de valsa brasileira

---

ANA CRISTINA FRICKE MATTE (FALE/UFMG)

## 1. Duas cristalizações

A forma artística decorre ... da necessidade básica de reconstituição e perpetuação do CORPO sensível no “corpo” da obra. (...) Temos, então, como resultado, o presente extenso ou, ainda, o instante enunciativo que se transforma em duração e assegura, assim, os elos contínuos da obra. Nesse sentido, duração equivale à noção de corpo. (TATIT, 1998, p. 46-47)

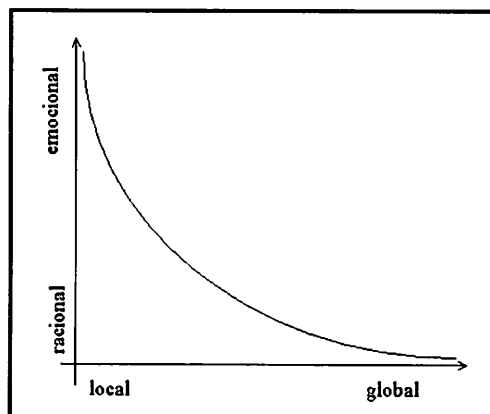
A percepção do tempo na canção e mesmo na fala é relativa: aquilo que percebemos como de igual duração depende do contexto de realização. Por exemplo, se ouvirmos um /a/ e um /i/ de duração absoluta (em milissegundos) exatamente igual, tendemos a perceber o /i/ mais longo do que o /a/ em função da duração intrínseca de cada segmento no português brasileiro (BARBOSA, 2004). Em trabalho apresentado no “I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais” (MATTE, 2005), nossos resultados permitiram argumentar que a interpretação musical depende de uma negociação entre a precisão e a emoção, sendo esta definida como perturbação do padrão esperado. Em outras palavras, a naturalidade na execução musical seria obtida pela introdução de imperfeições no que se refere à precisão rítmico-melódica instrumental, incluída aí a voz como instrumento.

Temos, portanto, uma relação entre a precisão, a reiteração, a memória, de um lado, e a imperfeição e a novidade, de outro. Precisão e reiteração como recursos para a memorização criam o efeito de sentido de global, enquanto a imperfeição e a novidade emergindo da regularidade são efeitos locais, trazem a atenção para o local. Podemos, então, inferir uma relação entre a tematização e o extenso e entre a passionalização e o local, como pode ser obser-

vado no gráfico da Figura 1, onde a profundidade extensa recebe a categoria local/global e a profundidade intensa recebe a categoria racional/emocional. Cabe lembrar que aqui a categoria racional/emocional remete a perfeito/imperfeito, tal como a oposição entre a arte clássica e a arte barroca, e, por isso, o emocional recebe intensidade máxima, a imperfeição tendendo ao infinito. O limite para a emoção é, segundo o gráfico, o local, o instante, aquém do qual não é possível a existência corporal – como diz Tatit, duração é corpo – enquanto o limite para o global é infinito, pois a reiteração que define o global não possui, ao menos conceitualmente, limites para sua existência. Esses limites definem a forma da linha no gráfico.

O gráfico da Figura 1, portanto, é uma outra maneira de apresentar a oposição entre a tematização e a passionalização. A tematização, pelo recurso à reiteração, produzindo efeito de corporificação cujo propósito é unir as pontas soltas das relações, transforma a canção, ao extremo, em um elemento tátil, delimitável, um corpo com peso e medida que pode ser carregado e reproduzido tal qual foi originalmente produzido. Uma cristalização que produziria cristais de tempo. A passionalização, pela exacerbação das durações e das linhas melódicas, cujo propósito é medir e, assim, reafirmar a distância entre os corpos, transforma a canção, ao extremo, num elemento etéreo, sem peso, sem propriedades físicas. Essa cristalização produziria o brilho dos cristais.

**Figura 1**



Os dois extremos mencionados explicam a necessidade de que tais processos – a passionalização e a tematização – sejam, na canção, necessariamente complementares. A canção como matéria delimitável não existe mais como canção, assim como a canção como pura energia inefável também não. Sendo assim, o gráfico proposto para uma correlação de valores tensivos na canção é compatível com a noção de arquicanção proposta por Tatit.

Outro aspecto importante a ser notado é que a profundidade extensa não carrega uma categoria temporal, tal como instantâneo/ durativo, mas uma categoria espacial, local/global. Apostamos nessa relação em função do sentido da palavra cristalizar: formar cristais, de caráter permanente, a partir de uma matéria provisória, efêmera. Permanente e efêmero contêm semas que se opõem em uma categoria temporal, mas o objeto de origem e o objeto criado ocupam espaço, são matéria. É a partir dessa leitura que podemos verificar, no sistema expresso pelo gráfico da Figura 1, os dois tipos de cristalização propostos na introdução: a cristalização passional é aquela que investe no local, na intensidade emocional, no brilho dos cristais, enquanto a cristalização temática é aquela que investe no global, na extensidade racional, na corporeidade dos cristais. Nenhuma das duas ocupa posições extremas no sistema, permanecendo nos limites entre o quase corporal da canção temática e o quase inefável da canção passional. Em outras palavras, a canção temática simula a corporificação do tempo, enquanto a canção passional simula sua dissolução.

## 2. Aspectualização temporal

A debreagem temporal é capaz de causar efeitos diversos, bastante explorados por Fiorin (1996, p.127-255). A projeção do tempo depende, em primeiro lugar, da concomitância entre o tempo da enunciação e o tempo de referência; em segundo lugar, depende da concomitância ou não do tempo de referência com o tempo do discurso.

O momento de referência pode ser a queda de uma estrela cadente. Vejamos alguns textos com esse referente e diferentes

concomitâncias: a) *Adormeceu antes de a estrela cair*: texto enuncivo, não concomitância entre tempo de referência e tempo do discurso (anterioridade); b) *Ele acordou muito depois de a estrela cair*: texto enuncivo, não concomitância entre tempo de referência e tempo do discurso (posterioridade); c) *Estávamos olhando quando a estrela caiu*: texto enuncivo, concomitância entre tempo de referência e tempo do discurso; d) *Calma que logo você verá a estrela cair*: texto enunciativo, não concomitância entre tempo de referência futuro e tempo do discurso presente.

A aspectualização, *stricto sensu*, é um parecer de um observador sobre as formulações processuais que recobrem a organização narrativa na conversão para o nível discursivo (GREIMAS & COURTÉS, s/data, p. 28-30). Esse observador é um ator do discurso, que pode estar sincretizado com papéis actanciais ou mesmo com a figura do narrador, o que, aliás, é bastante freqüente. Resumidamente falando, o observador sobredetermina as projeções sintáticas de tempo/espaço e pessoa com o caráter de continuidade ou descontinuidade. No tempo, vão aparecer as formulações de aceleração/desaceleração e de duração/pontualidade, dentre outras. A aspectualização tem papel importante na caracterização da disposição passional do sujeito: um tímido seria, por exemplo, uma pessoa exagerada, com espaço restrito e fechado; o ansioso, por sua vez, uma pessoa também exagerada, mas com tempo acelerado: vive aos sobressaltos.

Tempo, espaço e pessoa, portanto, aparecem em cinco patamares de organização: da enunciação, da referência, do discurso, do texto e da aspectualização. Em textos simples podemos mesmo fazer um quadro desses patamares (textos mais complexos apresentam variações que exigiriam mais de um quadro). O mesmo exemplo pode ser retomado para exemplificação dos patamares temporais.

**Tabela 1: Aqui estou muito sozinho, pois a Maria não quis deixar o campo e vir para a cidade comigo**

	PESSOA	ESPAÇO	TEMPO
enunciação	Eu	Aqui	Agora
referência	eu	aqui	agora
discurso	eu, Maria	aqui (cidade), campo	presente, passado
texto	eu – maria – comigo (eu + Maria)	aqui – campo – cidade	presente – passado – passado
aspectualização	insuficiência/ justa medida	perto/longe vasto/restrito	prospectividade/ retrospectividade continuação/ terminatividade

Passemos, agora, à análise da canção *Valsa Brasileira* (Edu Lobo/ Chico Buarque) propriamente dita:

Vivia a te buscar  
 Porque pensando em ti  
 Corria contra o tempo  
 Eu descartava os dias  
 Em que não te vi  
 Como de um filme  
 A ação que não valeu  
 Rodava as horas pra trás  
 Roubava um pouquinho  
 E ajeitava o meu caminho  
 Pra encostar no teu

Subia na montanha  
 Não como anda um corpo  
 Mas um sentimento  
 Eu surpreendia o sol  
 Antes do sol raiar  
 Saltava as noites  
 Sem me refazer  
 E pela porta de trás  
 Da casa vazia  
 Eu ingressaria  
 E te veria  
 Confusa por me ver  
 Chegando assim  
 Mil dias antes de te conhecer

Esse texto baseia-se na exploração dos recursos de debreagem para criar um efeito de sensível, baseado no inteligível (no plano do conteúdo). Como é construído esse efeito? O ponto de partida é a subversão figurativo/temática da expressão “correr contra o

tempo”. A expressão significa correntemente uma aceleração do fazer em busca de uma performance máxima num mínimo de tempo. Performance máxima é fazer mais do que o esperado, ou seja, um fazer exagerado. Nesse texto, a expressão é tomada palavra por palavra: “correr” significa deslocamento espaço-temporal, “contra” é tomado como indicando direção contrária (uma das acepções possíveis), ao invés do sentido de concorrência. Nem o tempo é o mesmo: no uso comum, o tempo da expressão é andamento: correr contra o tempo significa competir com o andamento do tempo. No texto de Chico, o tempo é cronológico: correr contra o tempo é seguir na direção oposta à direção do tempo.

A debragem de tempo, nesse texto, cria um tempo de referência *agora*, embreagem enunciativa, pois tempo de referência é concomitante com tempo da enunciação. Este é um dos recursos usados para presentificar o relatar e não o que está sendo relatado, pois isso acontece em não concomitância com o tempo de referência, sempre em relação de anterioridade.

São cinco momentos de anterioridade, onde o *antes 2* é anterior ao *antes 1* e assim por diante (Tabela 2).

**Tabela 2 – Tempo**

enunciação	agora
referência	passado
antes 1	passado inespecífico (vivia)
antes 2	passado específico (dias em que não te vi)
antes 3	passado inespecífico (horas pra trás)
antes 4	passado inespecífico (as noites saltadas)
antes 5 = referência 2	passado específico (mil dias antes de te conhecer)

**Tabela 3 – Espaço**

enunciação	aqui
referência	lá (te buscar)
longe 1	nega a referência / corria contra
longe 2	caminho encostar
longe 3	montanha
longe 4	porta de trás
longe 5	sala vazia

Em termos de espaço, o *longe 2* é mais distante que o *longe 1*, e assim por diante (Tabela 3).

**Tabela 4 – Pessoa**

enunciação	Eu
referência	Eu/Tu
presença 1	ausência generalizada: vivia a te buscar
presença 2	ausência específica: dias em que não te vi
presença 3	não ausência: caminho pra encostar no teu
presença 4	não ausência generalizada: montanha/ sentimento/ sol
presença 5 = referência 2	ausência específica: sala vazia
presença 6	presença: te veria

A aspectualização actancial indicada na Tabela 4 relaciona a *presença 2* como mais “presente” que a *presença 1* e assim por diante.

O próximo passo da análise consiste em definir a tabela geral da debreagem (Tabela 5).

**Tabela 5 – Debreagem**

	PESSOA	ESPAÇO	TEMPO
enunciação	eu	aquí	agora
referência	eu/tu	lá	passado
discurso	eu, tu, sol	indefinido, caminho, montanha, sala	dias, horas antes
texto	eu – tu – eu – tu – meu – teu – eu – sol – eu – tu	rodar pra trás, meu caminho, encostar, teu (caminho), montanha, andar, porta de trás, sala vazia, ingressar, chegar	passado → dias em que não te vi → antes do sol raiar → mil dias antes de te conhecer
aspectualização	ausência/presença geral/específico excessivo/na medida	longe/perto frente/trás alto/baixo dentro/fora vasto/restrito vazio/cheio	continuação/parada aceleração/ desaceleração prospectividade/ retrospectividade incoatividade/ terminatividade/ duração

O tempo cria uma segunda referência no passado, um passado específico que se contrapõe ao passado inespecífico tanto do momento de referência quanto da primeira anterioridade. O tempo salta para o passado, acelerado, descontínuo, numa prospectividade às avessas, que é saudade de um tempo que ainda “vai ter sido”. Trata-se de uma conjunção apressada e gulosa de um agora da enunciação com um passado distante: o tempo é simulacro de tempo.

O espaço tem também duas referências, e o percurso de uma a outra é concebido como um percurso que vai de um espaço amplo, ilimitado, o “todo lugar” característico da busca, até um espaço fechado, restrito, limitado, o ponto final da busca: a sala. A aspectualização cria, no texto como um todo, um efeito de concentração.

A pessoa de referência é uma só, ou melhor, duas vinculadas: o eu/tu cuja concomitância com a enunciação cria uma presença específica, a qual será dissolvida e retomada no final do percurso.

Mudam o tempo e o espaço do discurso: as pessoas permanecem, mas sua presença é fruto da completa negação inicial da presença. Assim, a concomitância inicial de pessoa transforma-se em concomitância de espaço e tempo. Sendo assim, as pessoas permanecem? O texto produz o efeito de concomitância entre um eu e um tu num espaço/tempo em que eu/tu ainda não existiam. Por isso, posso tomar o sol como ator: o sol antes do sol raiar é a figurativização do eu/tu antes de se conhecerem (e, portanto, antes do eu/tu ter sido criado).

### 3. Cristalização subversiva do tempo

Observemos agora como a *Valsa Brasileira* produz efeito de cristalização do tempo. A cristalização é um efeito de reembreamento: seja retrospectivo – um passado a ser lembrado –; prospectivo – um futuro desejado – ou mesmo centrado no presente – prazer catártico –; qualquer tempo ao qual a canção se referir será, em função da cristalização, transformado em “agora”. Isso é possível

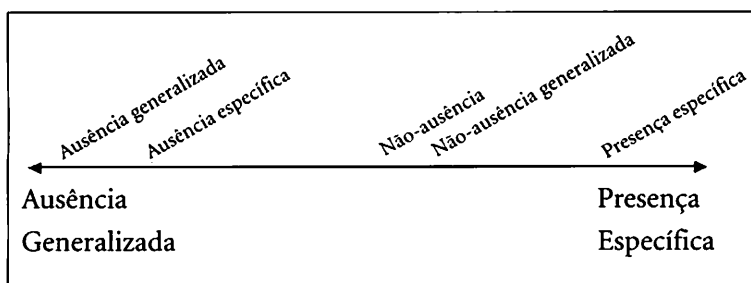


porque a canção pode ser repetida, não importando se sua repetição depende da memória do sujeito que aprendeu a cantá-la ou se depende de uma máquina (um tocador de CD, por exemplo). Sua repetição cria um simulacro de reviver o mesmo momento.

O ritmo dessa canção é um  $\frac{3}{4}$ , uma valsa, como o próprio nome não deixa duvidar. Enquanto os compassos de número par (binários e quaternários) remetem a um movimento de vai-e-vem, simulando movimentos corporais como o caminhar com pesos iguais na categoria do ir/vir, os compassos ternários e mesmo as subdivisões ternárias criam diferentes pesos para os pólos dessa categoria. Podemos dizer que continuamos tendo um movimento de ir-e-vir, mas o vir, que pode ser definido como a volta ao tempo forte, demora mais do que o ir, que é a partida do tempo forte. Assim, tomada à parte da canção, a valsa seria um ritmo potencialmente passional, pois se baseia na micro-estrutura do descompasso, a estrutura mínima da distância entre o sujeito e o objeto.

Retomando o esquema apresentado na tabela 4, temos uma gradiência entre a *ausência generalizada*, que é o máximo da inespecificação do objeto, e a *presença específica*, o máximo de sua especificação (Figura 2).

**Figura 2**



A relação entre o sujeito (eu) e o objeto (tu) da letra da canção no agora imediato da letra – desconsiderando-se o agora produzido

pela cristalização, que é de outra natureza, não cronológico – é indefinida. Excelente apelo ao enunciatário, que pode ser desejoso e prospectivo, ou saudoso e retrospectivo, ou alguém que tem, mas quer mais ou, mesmo, alguém que nunca teve nem jamais terá, mas gostaria de ter, ou seja, uma indefinição que permite identificações as mais diversas do enunciatário com o enunciado. Retomando a análise aspectual realizada no tópico anterior, o que temos é um simulacro de concomitância do sujeito com o objeto (outro sujeito) no agora e, vale lembrar, um desejo dessa mesma concomitância num passado definido.

Observando a Figura 1 e a Tabela 5, temos o seguinte movimento do texto: a) nos versos de 1 a 11: da ausência generalizada à não-ausência generalizada; b) nos versos de 11 a 13: da não-ausência generalizada à ausência específica, invertendo, portanto, a direção inicialmente assumida; c) nos versos de 13 a 18: da ausência específica à presença específica, retomando a direção inicial.

Em relação ao tempo, a diferença entre um passado específico e um passado inespecífico consiste na determinação ou não de um horizonte, de um limiar. Ambos são enfoques retrospectivos, mas somente o passado específico é candidato a tornar-se, via simulacro no processo de cristalização, um agora. Vemos, então, que há uma coincidência no texto entre a ausência específica e o passado específico, no início da letra, e entre a presença específica e o passado específico, no final do texto, criando uma linha tensiva que mescla tempo e pessoa e que revela o tema da canção: a transformação, num passado específico, de uma ausência específica em presença específica, ou seja, a conjunção de um eu/tu num passado onde, de fato, estavam não só disjuntos como impossibilitados de estar disjuntos, já que não partilhavam o mesmo espaço (não se conheciam).

## Referências

BARBOSA, Plínio. Elementos para uma tipologia do ritmo (lingüístico) da fala à luz de um modelo de osciladores acoplados. In *Cógnito – Cadernos Romênicos em Ciência Cognitiva* 2(1), p. 31-58, 2004.

FIORIN, José Luiz. *As Astúcias da Enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. Trad. A. D. Lima, D.L.P. de Barros, E.P.Cañizal, E.Lopes, I.A.da Silva, M.J.C. Sembra e T.Y.Miyazaki. São Paulo, Ed. Cultrix, sem data.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Seria, a poesia, fala emotiva por excelência? In: 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, Curitiba. *Anais do 1º Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: Deartes/UFPR, v.1, 2005, p. 71-78.

TATIT, Luiz. *Musicando a Semiótica – Ensaios*. São Paulo: Anna Blume, 1998.

# Algumas possibilidades de interpretação lógica da passagem do tempo na narrativa

---

MARCOS LOPES (FFLCH/USP)

The business of science is not to create laws,  
but to discover them.

*George Boole*

## 1. A indução como escolha de percursos

As etapas sucessivas da narrativa não se desenvolvem de forma puramente fortuita. Cada estado realizado é condicionado por outros com os quais ele se relaciona e que, por sua vez, ele condiciona. Isso já havia sido percebido por Propp, dentre outros. Como descrever essas relações e como organizar, com instrumentos formais, características aparentemente vagas da narrativa, como a passagem do tempo e as diferenças de intensidade nos investimentos afetivos das personagens?

A fim de estabelecer modelos para a sintaxe narrativa, é preciso começar por observar as operações indutivas que a narrativa apresenta por si mesma. Muitos textos põem em ação estratégias indutivas que levam o leitor-enunciário a “antecipar” estados da narrativa. Elas são particularmente importantes nos romances policiais, por exemplo, cuja astúcia consiste freqüentemente em habituar o olhar do leitor a uma determinada configuração para apresentar, no fim, uma configuração completamente insuspeitada. Como quer que seja, todos os desenvolvimentos da narrativa, evidentes ou não, tomam parte, desde o princípio, no conjunto amplo, mas ainda assim *finito*, de suas realizações possíveis.

Freqüentemente as estratégias indutivas empregam, para a consecução de suas tarefas, recursos lógicos simples que podem ser revelados na análise do texto. Tentarei estudar aqui alguns desses recursos através da análise de um pequeno conto da literatura Zen tradicional. Eis aqui:

#### A verdadeira prosperidade

Um senhor muito rico pediu a Sengai que escrevesse algumas palavras sobre a prosperidade crescente de sua família, coisa que seria guardada como um tesouro de geração em geração.

Sengai pegou uma folha de papel bem grande e escreveu: “O pai morre, o filho morre, o neto morre”.

O homem rico ficou irritado. “Eu lhe pedi que escrevesse alguma coisa para a felicidade da família! Por que o senhor faz disso uma piada de mau gosto?”

“Não é uma piada de jeito nenhum”, explicou Sengai. “Se antes do senhor o seu filho morresse, isso lhe traria imensa dor. Se seu neto viesse a falecer antes de seu filho, ambos os corações seriam castigados. Se sua família, geração após geração, partir na ordem que indiquei, isso seria o curso natural da vida. É o que chamo de verdadeira prosperidade.”<sup>1</sup>

Proponho que esse pequeno conto seja segmentado em duas partes, com base na perspectiva narrativa: uma primeira parte do início até a pergunta do interlocutor de Sengai e uma segunda parte constituída pela explicação dada em resposta.

Na primeira parte, o impacto duramente disfórico da sentença de Sengai é sustentado pela apresentação abrupta, simultânea, de três mortes, cujo aspecto catastrófico de repentinidade é acentuado pelo verbo conjugado no presente. Tudo isso será modificado quando da explicação de Sengai, que coloca os acontecimentos numa ordem de estados sucessivos, na qual uma narrativa bastante sucinta se revela naquilo que é chamado pelo mestre de “o curso natural da vida”. Não se trata, portanto, de *um* acontecimento trá-

---

<sup>1</sup> REPS, P.; SENZAKI, N. *Zen flesh, Zen bones: A collection of Zen and pre-Zen writings*. Boston : Shambhala. p. 122-123.

gico, como entendeu o homem rico, mas de *três*; é também a previsão – ou o desejo – de três percursos idênticos em relação ao encadeamento (figurativamente, de uma vida a outra, de uma vida após outra). O mais interessante aqui é a concepção de “prosperidade” como análoga à indiferença frente aos acontecimentos, e análoga, por aí, ao “curso natural da vida”: nada de extraordinário, nada de sorte ou azar, nenhum golpe do destino, nada é mau nem bom, a prosperidade acontece quando nada mais acontece.<sup>2</sup>

Os operadores lógicos por detrás dessas configurações mudam de uma versão a outra. O mínimo que poderíamos dizer a respeito é que, no primeiro caso, temos uma simples *conjunção* de acontecimentos, ao passo que, no segundo, encontra-se uma estrutura de *pressuposições*, característica das narrativas. Mas a forma dessas pressuposições não se deixa traduzir por simples implicações, e assim não se pode afirmar, ao invés de “ $M(p) \wedge M(f) \wedge M(n)$ ”<sup>3</sup> (primeira interpretação, a do homem rico), “ $M(n) \rightarrow M(f) \rightarrow M(p)$ ”<sup>4</sup>, porque nada impede que se veja aí, exatamente como no caso da fórmula conjuntiva, três acontecimentos simultâneos, o que destruiria o raciocínio de Sengai.

Começemos por analisar a situação inicial, pressuposta, na qual os três figurantes estão vivos. Ela não é explicitamente indicada por Sengai, mas somos levados a tomá-la como princípio. Pode-se representá-la assim:

$$A, \sim M(p) \wedge \sim M(f) \wedge \sim M(n)$$

Uma outra situação se opõe a essa, ao final do percurso previsto, na qual não há mais figurantes vivos:

<sup>2</sup> O que, aliás, está de acordo com o ditado japonês: “Sem notícias, boa notícia”.

<sup>3</sup> Ou seja,  $p$  para “pai”,  $f$  para “filho”,  $n$  para “neto” e  $M$  para o predicado “morrer”. Foi incluída uma lista de convenções de símbolos lógicos como apêndice a este texto.

<sup>4</sup> As constantes correspondentes aos objetos dos predicados (“pai”, “filho” e “neto”) estão na ordem inversa da fórmula precedente, por se tratar, desta vez, de uma estrutura de pressuposições.

$$\Delta, M(p) \wedge M(f) \wedge M(n)$$

É importante notar que as duas fórmulas representam estados realizados e estáveis, o primeiro ( $A$ ) antes das mudanças e o outro ( $\Delta$ ) após a consumação de todos os acontecimentos. A ordem de apresentação dos acontecimentos não tem nenhuma importância aqui.

Cabe observar que as mesmas fórmulas poderiam ser escritas com quantificadores:

$$\begin{aligned} A, & \quad \forall x(\sim M(x)) \\ \Delta, & \quad \forall x(M(x)) \end{aligned}$$

Obviamente, o domínio de  $x$  aqui considerado é o dos figurantes do conto. Essa notação é sem dúvida mais simples, mas o uso de quantificadores, próprio para a descrição de funções (ou conjuntos), não ajudaria na descrição dos estados intermediários, isto é, entre o inicial e o final. Será necessário explicitar a ordem de *sucessão* dos predicados, coisa que os quantificadores não podem fazer.

Nesse momento, uma primeira observação crítica poderia ser lançada sobre a natureza recursiva do esquema de Sengai: se os acontecimentos e os sentimentos em torno dos três homens bastam para caracterizar a “verdadeira prosperidade”, sem qualquer outra consideração (por relação a outros membros da família, digamos), então o último acontecimento, a morte do neto, é supérfluo – a menos que se creia na consciência dos mortos! Em outras palavras, sendo o neto o último de uma série completa, não há necessidade de se falar de sua morte. Se seu avô e depois seu pai morreram, é óbvio que as coisas *já* teriam ocorrido da melhor forma (aos olhos de Sengai).

Mas, então, o mesmo problema poderia ser transferido ao filho? Consideremos o seguinte: se ele viu partir seu pai (o avô de seu neto, portanto) antes de si e se seu próprio filho ainda estiver vivo, ele (o homem do meio nesta série) terá chegado à “verdadeira prosperidade”, naquilo que ela se traduz pela não-inversão da

ordem que representa o “curso natural da vida”. Tudo o que ele tem a fazer, assim, é aguardar que a morte de seu pai,  $M(p)$ , se dê durante a vida de seu próprio filho,  $\sim M(n)$ . Mas que acontecimento é esse, a “não-morte” do filho? Pode-se esperar a realização de um acontecimento, mas o que dizer de um “não-acontecimento”? Ou, ainda, se tomarmos “não-morte” por um acontecimento negativo de um outro, seremos obrigados a responder à questão: quando esse acontecimento se realiza? E a resposta será: o tempo todo, até que morra o filho em questão, o que se espera que aconteça após a morte de seu pai. Isso significa que a “não-morte” do neto é para o filho uma experiência banal, assim como sua própria “não-morte”.

A prosperidade do filho repousa, assim, inteiramente sobre os ombros do pai. A morte do pai é, assim, o acontecimento mais “aguardado”, porque compõe a “prosperidade” do filho e do neto. Conclui-se que não se deve temê-la, mas deve-se chegar a desejá-la? Parece-me impossível responder a essa questão com os elementos trazidos pelo texto. Entretanto, o que se pode dizer é que o resultado da morte do pai passa de alguma forma indiferente na vida do filho e do neto porque, enquanto ele não morre, nada muda, e quando morre, é o “curso natural de vida”. O que interessa, segundo Sengai, é a condição dos *descendentes*, e não a dos *ascendentes*. Lembremos que ele se dirigia a um homem que tinha em mente seus descendentes (“a prosperidade crescente da família”), e não se falou do pai nem do avô desse homem. Este é o grande componente indutivo do sistema de Sengai: como o homem teria descendentes, deve-se considerá-lo o primeiro de uma *série*.

## 2. A ordem do texto

Atribuamos agora ao pai o número 1, ao filho o número 2 e ao neto o número 3. Chegamos, assim, a uma definição lógico-sintática da “verdadeira prosperidade”:

$$Pt_j =_{Df} (\sum_{j+1..n} M(x) = 0)$$



A definição indica que a prosperidade ( $P$ ) de um indivíduo vivo  $\iota_j$  se realiza quando, somados todos os seus descendentes ( $\Sigma \iota_{j+1...n}$ , onde  $n$  é o número de descendentes), nenhum deles morreu (o valor “falso” (0) é atribuído ao predicado  $M$  aplicado aos indivíduos). Dessa forma, ela explicita o fato de a “prosperidade” ser uma função individual, não “da família”, porque ela está referida ao ponto de partida situado no indivíduo  $\iota_j$  em questão. Além disso, ela permite estender (por indução infinita) essa noção a todo descendente futuro do indivíduo considerado. Isso quer dizer, entre outras coisas, que se o homem rico vier a ter um bisneto, e se acontecer de esse bisneto morrer antes do homem rico, a infelicidade se propagará ao longo da série familiar até ele. Aliás, pode-se perceber que quanto mais descendentes houver, mais se estará exposto à infelicidade, pois as possibilidades de se ter ao menos um descendente morto aumentam. Todos esses resultados parecem evidentes, sem dúvida; entretanto, eles não foram enunciados diretamente por Sengai. Eles vêm do caráter indutivo das palavras do mestre, caráter esse que as fórmulas aqui apresentadas tentam tornar explícito.

A interpretação que Mestre Sengai propõe de seu próprio enunciado e a interpretação do homem rico constituem *metatextos* em relação ao texto do enunciado. O enunciado é, estritamente falando, composto de proposições primárias (como “o pai morre”). Vemos surgir *palavras lógicas* ligando as proposições, o que se deve interpretar, seguindo Russell (1940), num nível metalingüístico. O enunciado primário mostra-se, assim, como uma aglomeração de estados, sem sintaxe particular (as vírgulas aí presentes não marcam períodos; servem somente para facilitar a leitura):

$$M(p), M(f), M(n) \quad (\text{nível } n \text{ de linguagem})$$

O homem rico interpreta acrescentando conjunções, chegando à fórmula  $\Delta$  que vimos acima:

$$\Delta, M(p) \wedge M(f) \wedge M(n) \quad (\text{nível } n+1 \text{ de linguagem})$$

Sengai, o velho, apresenta a sua versão, aquela que acabamos de formular nos seguintes termos:

$$P_{i_j} =_{\text{Df}} \sum_{j+1..n} M(x) = 0 \quad (\text{nível } n+1 \text{ de linguagem})$$

Deve-se notar que o conflito das interpretações só se instaura no nível das estruturas lógicas, no nível metatextual. Nada de surpreendente, já que é nele que se dá a atividade propriamente interpretativa. Assim, o conflito não emana do texto em si mesmo, mas das possibilidades abertas e fechadas pelas construções metalinguísticas que tomam o texto como objeto e fazem surgir na superfície discursiva formas muitíssimo distanciadas entre si.

### 3. Mestre Sengai, o lógico

Em termos lógicos, é fácil perceber que o sistema concebido por Sengai é um sistema semântico binário e verifuncional. É um sistema consistente: se um indivíduo está morto não pode estar vivo; ou bem se prospera ou não se prospera, sem possibilidade de misturar as duas coisas ao mesmo tempo. Estão respeitados, assim, os princípios clássicos do terceiro excluído e da não-contradição.

Haveria também *regras* por detrás das formulações de Sengai? A resposta é sim, pelo menos algumas. Para começar, é possível reconhecer duas regras de *formação*: 1) um indivíduo só pode estar vivo ou morto; 2) um único indivíduo representa cada geração. Além destas, há regras de *transformação*. Dentre elas, as que veremos agora são regras locais, dependentes das configurações de estado. O estado de um indivíduo qualquer pode ser expresso pelos valores complementares 0 (“morto”) e 1 (“vivo”). Estes são, portanto, valores de estados individuais e serão indicados por  $V(x)$ . Eis aqui os axiomas associados aos  $V(x)$  segundo os princípios clássicos:

$$\begin{aligned} V(x) &\equiv V(x) && (\text{identidade}) \\ (V(x) = 1) \vee (V(x) = 0) && (\text{terceiro excluído}) \\ \sim(V(x) = 1 \wedge V(x) = 0) && (\text{não-contradição}) \end{aligned}$$

Chegamos às seguintes tabelas:

**Tabela 1**

V(x) nas configurações t-prósperas		
<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
0	1	1
0	0	1
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tabela 2**

V(x) nas configurações t-não-prósperas		
<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
1	0	0
1	1	0
1	0	1
0	1	0
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Os estados homogêneos de  $V(x)$ , isto é, em que  $\forall x(V(x) = 0)$  e, inversamente,  $\forall x(V(x) = 1)$ , que figuram nas primeiras e últimas linhas das duas tabelas (marcadas em negrito), aparecem tanto como configurações prósperas como não-prósperas. Trata-se de uma marca de indecidabilidade do sistema de Sengai: estando todos os indivíduos vivos, não se pode inferir a “verdadeira prosperidade” e, analogamente, tampouco se pode inferi-la se estão todos mortos, porque não se percebem progressões de estado, que são o cerne do raciocínio de Sengai.

Quando se observa a primeira tabela, uma regra salta aos olhos. Chamarei de “sucessor de  $x$ ” ao indivíduo à direita de  $x$  nas tabelas, e vou representá-lo por  $S(x)$ . O sucessor corresponde, assim, àquilo que ordinariamente chamamos de “descendente”. A primeira “regra de prosperidade” que se pode enunciar é:

$$B, \forall x(V(S(x)) > V(x))$$

A partir daí, percebe-se que a “prosperidade” se manifesta por uma *tendência*: os valores 0 e 1 se organizam de forma regular e ascendente em torno de um determinado ponto, e de um *único* ponto, sendo homogêneos à esquerda e à direita desse ponto. Isso pode ser mais claramente observado se imaginarmos que os valores são potencialmente infinitos nos dois sentidos – isto é, números infinitos de “ascendentes” e “descendentes”. Esse ponto de virada em torno do qual os valores se organizam marca a *geração atual* no interior da série familiar, aquela cujo representante está vivo, enquanto seu predecessor está morto. Por exemplo, na primeira linha branca (sem sombreado) da Tabela 1 lê-se: 0, 1, 1. Isso significa que a geração atual é a segunda: o filho está vivo, o pai está morto. Essas regras exprimem condições necessárias mas nem sempre suficientes para uma definição rigorosa da prosperidade no texto apresentado. As insuficiências da análise, por ora, estão ligadas aos estados indecidíveis numa dimensão superior a esta que temos estudado. Voltarei a essa questão muito em breve.

A tendência inversa é obviamente constatada nas configurações *t*-não-prósperas: as séries parecem evoluir dos valores 0 aos valores 1, mas o movimento se faz da direita para a esquerda entre as colunas da tabela (a segunda tabela, nesse caso). Mas há uma exceção: a quarta linha da mesma tabela exibe a série 1, 0, 1. Isso nos mostra que a *t*-prosperidade e a *t*-não-prosperidade não são configurações simétricas no sistema considerado.<sup>5</sup> Com efeito, enquanto existe uma única progressão ligada à prosperidade (que obedece à regra B), dois tipos de progressão recobrem a não-prosperidade:

1) Uma configuração na qual as gerações não têm futuro, que é perfeitamente simétrica às situações de prosperidade. Ela aparece na segunda (1, 0, 0) e terceira (1, 1, 0) linhas da segunda tabela. Uma regra capaz de descrevê-la é a seguinte:

<sup>5</sup> Isso pode ser um indício de uma acentuação do sentido da prosperidade, que, assim, torna-se ainda mais distinto do que o seu contrário.

$$\Gamma, \exists x((V(Sx) < V(x)))$$

Entretanto, a fim de fazer uma descrição suficientemente abrangente da t-não-prosperidade, uma regra tão forte (isto é, tão restritiva) quanto B não é adequada, pois há situações não-prósperas que não obedecem a ela.

2) Uma configuração na qual a progressão é *interrompida* num dado momento, trazendo um *afastamento* entre as gerações. Ela está presente nas linhas quatro (1, 0, 1) e cinco (0, 1, 0) da segunda tabela. Isso nos mostra que, entre outros atributos, a prosperidade familiar, para Mestre Sengai, está ligada à coesão das gerações. Para apreender regras por detrás de sua formação, é preciso que nos afastemos da afirmação absolutamente banal, segundo a qual o sucessor de um indivíduo  $x$  escolhido ao acaso pode estar indiferentemente vivo ou morto. Por outro lado, aquilo que pode ser observado nas séries não-prósperas de gerações interrompidas (e *unicamente* nessas séries) é que nelas há vários – dois ou mais – pontos de mudança dos valores de  $x$ , como se houvesse diversas gerações atuais, o que indica claramente um efeito de afastamento. Apesar disso, o afastamento das gerações não é uma regra em si, mas antes o efeito de uma transformação. Em todas as configurações onde ele pode ser observado, veremos que se aplica a regra  $\Gamma$  de não-prosperidade. Isso ficará mais claro após o exame de tabelas construídas não para três, mas para quatro gerações:

**Tabela 3**

V(x) nas configurações t-prósperas			
1	1	1	1
0	1	1	1
0	0	1	1
0	0	0	1
0	0	0	0

Tabela 4

V(x) nas configurações 1-não-prósperas			
1	1	1	1
1	0	0	0
1	1	0	0
1	1	1	0
1	1	0	1
1	0	1	1
1	0	0	1
1	0	1	0
1	0	0	1
0	1	0	0
0	1	1	0
0	1	0	1
0	0	1	0
0	0	0	0

A primeira coisa que salta aos olhos é a relativa monotonia das configurações prósperas quando comparadas às não-prósperas. Enquanto que a uma geração a mais corresponde uma única linha suplementar na Tabela 3 (em relação à Tabela 1), na Tabela 4 há catorze linhas (das quais doze representam estados decidíveis), ou seja, oito a mais do que na Tabela 2. Assim, obtivemos com apenas uma geração a mais a confirmação do fato de que quanto mais descendentes houver, maiores as chances de não-prosperidade.

Isso nos leva a perceber que a i-prosperidade é um estado muito mais difícil de se alcançar do que seu contrário. Ela tem seu fundamento numa configuração muito específica, dentre tantas outras participantes de um campo cada vez (a cada geração) mais largo de realizações possíveis. Daí emerge um aspecto da intensidade da não-prosperidade: quanto mais as séries i-não-prósperas exibem algarismos “1” à esquerda, e, concomitantemente, menos “0” à direita (por exemplo, “1, 1, 1, 1, 0”), maior o montante de “sofriemento” suportado pela família (representada pelo conjunto dos

familiares vivos). As séries prósperas, por outro lado, parecem não admitir diferença alguma de intensidade: ou se tem prosperidade, ou não se tem. Contudo, seria difícil afirmar, talvez por razões sentimentais, que uma dada configuração representa uma família “mais próspera que não próspera” pelo fato de a intensidade de sua t-não-prosperidade ser fraca (no caso de uma família que perdeu um único filho, digamos).

Propp (1983, p. 326-327) mencionou essa possibilidade de conversão de um aspecto quantitativo em aspecto qualitativo: “O fato de ele [o dragão do conto de magia] ter quatro, seis, oito asas, deve levar-nos a ver aí uma imagem da rapidez de seu vôo. Da mesma maneira, a característica de ele ser policéfalo, correspondente a uma multiplicação da boca, é uma imagem hipertrofiada da capacidade de engolir”.

A operação conversa, isto é, a expressão da quantidade pela qualidade, é logicamente plausível: recorde-se, como ilustração, o episódio do pão endurecido preparado pela esposa de Utanapišti para Gilgameš, representando a passagem inelutável do tempo.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Acredito que não seria exagero de minha parte retomar o trecho da história em questão aqui, inclusive porque nem todas as suas versões coincidem. Tendo partido desesperadamente em busca da imortalidade, Gilgameš, após ter conseguido atravessar as Águas da Morte, chega até a residência isolada de Utanapišti, único sobrevivente de um dilúvio que os deuses haviam lançado para cobrir a Terra. Ele procura convencer Gilgameš da impossibilidade de resistir ao tempo (isto é, à morte), convidando-o a tentar ficar sem dormir por seis dias e sete noites. Mas o herói deixa-se vencer pela fadiga da longa jornada empreendida e dorme. Utanapišti então pede à sua mulher que prepare um pão para cada dia que Gilgameš passa dormindo: são sete ao todo. “O primeiro pão endureceu; o segundo ficou completamente embolorado; o terceiro ficou úmido; o quarto, embranquecido; o quinto, cheio de pontinhos; o sexto ficou amanhecido; o sétimo estava no ponto, quando Utanapišti sacudiu Gilgameš e ele acordou.” [A citação vem da tradução de J. BOTTÉRO. *L'épopée de Gilgameš, le grand homme qui ne voulait pas mourir*, Paris: Gallimard, 1992, p. 198-199]. No fundo, encontram-se aí duas séries análogas intercaladas, uma ligada à “dureza” (pão no ponto, amanhecido, duro), outra à “umidade” (pão no ponto – novamente –, cheio de pontinhos, embranquecido, úmido, embolorado).

Um outro exemplo do mesmo gênero é novamente encontrado na obra de Propp, que interpreta a presença de certos objetos com os quais frequente-

É poeticamente interessante observar a conversão da *duração* em *dureza*.

#### 4. O tesouro

À medida que fundamenta a prosperidade sobre estados não-realizados, Sengai, o velho, abre duas vias para a sua efetivação: a primeira é a via individual, que tem nos ocupado até aqui; a segunda leva em conta o movimento das gerações, e é a que vai nos interessar agora.

Essa segunda via é, no fundo, uma forma logicamente mais forte de prosperidade individual. Sabemos que um indivíduo qualquer só pode conhecer a prosperidade pela constatação do fato de que fatalidade alguma colheu seus descendentes. Se puder morrer sem conhecer tal infortúnio, ele terá sido próspero. Naturalmente, como foi dito acima, ele próprio, morto, não será capaz de dizer coisa alguma sobre a prosperidade de sua família. Um observador externo (em relação à família), por outro lado, poderia fazê-lo. Sua primeira observação seria seguramente a seguinte: a prosperidade da família depende da realização do conjunto das prosperidades individuais encadeadas. Eis porque ela pode ser entendida como mais *forte*<sup>7</sup> do que a prosperidade individual. Eu havia indicado por  $P_t$  a definição da prosperidade individual; indicarei por  $P_\varphi$  a definição da prosperidade familiar. Daí se infere:

$$\begin{aligned} P_\varphi &\Rightarrow \forall t, P_t \\ P_t &\Rightarrow \Diamond P_\varphi \\ \sim P_t &\Rightarrow \Box \sim P_\varphi \end{aligned}$$

---

mente se aparelha o herói do conto mágico quando parte para suas aventuras. Esses objetos, diz Propp, são tipicamente um cajado, um pão e um par de sapatos – note-se que são todos objetos de viagens feitas a pé. Sua particularidade é que são *feitos de ferro*, e o ferro simboliza a grande distância do trajeto (cf. PROPP, 1983, p. 57-59).

<sup>7</sup> No sentido lógico, isto é, trata-se de uma configuração mais específica e restrita do que a outra (a mais fraca), e cuja realização implica na realização da mais fraca. Nesse sentido, pode-se dizer que a expressão “ $a > b$ ” é mais forte do que “ $a \neq b$ ”.



Portanto, o observador tem de ser capaz de julgar a prosperidade individual antes de dizer o que quer que seja sobre a prosperidade da família: essa última é uma meta-configuração da primeira. A estratificação dos níveis de linguagem a partir daí é:

- 1) Os  $V(x)$ , no nível  $n$  de linguagem ( $V(x_1), V(x_2) \dots V(x_n)$ );
- 2) As  $\tau$ -configurações, ou seja, os *encadeamentos* – incluindo os conectivos lógicos – dos  $V(x)$ , no nível  $n+1$  de linguagem ( $V(x_1) \wedge V(x_2) \wedge \dots \wedge V(x_n)$ );
- 3) As  $\varphi$ -configurações, ou seja, os encadeamentos de  $\tau$ -configurações, no nível  $n+2$  de linguagem, que podem ser representados por  $V(x_1, \tau_1) \wedge V(x_2, \tau_2) \wedge \dots \wedge V(x_n, \tau_n)$ <sup>8</sup>.

Sob essa perspectiva, a prosperidade familiar é testemunha da prosperidade transferida de indivíduo a indivíduo ao longo das gerações, como hereditariedade lógica. Lembramos que o homem rico havia pedido um tesouro a ser transmitido de geração a geração e vemos agora que Sengai soube atender ao seu pedido – pelo menos no plano epistemológico.

Como efeito do encadeamento potencialmente infinito das gerações, algumas das configurações antes decidíveis tornam-se indecidíveis. Entre as configurações prósperas sob a ótica individual ( $\tau$ -prósperas), algumas seriam corretamente incluídas entre as situações familiares prósperas ( $\varphi$ -prósperas). Tomemos a terceira linha da Tabela 1, que é 0, 0, 1 (configuração  $\tau$ -próspera). Acompanhando-se a história da família, ela se torna indecidível ou, mais precisamente,  *$\varphi$ -indecidível*, porque não se sabe *em que ordem* os dois primeiros morreram: se foi 0, 1, 1 e *depois* 0, 0, 1, é uma configuração  $\varphi$ -próspera, mas seria o contrário no caso de 1, 0, 1.

<sup>8</sup> Voltarei a essa matriz bi-dimensional marcada por esse novo componente, T, alguns parágrafos mais adiante.

Aquilo de que se necessita para decidir sobre a  $\phi$ -prosperidade ou não de uma configuração qualquer é considerar os *estados anteriores* pelos quais passou a história familiar. A definição anterior de prosperidade individual não dá conta dessa dimensão temporal. Teríamos assim:

$$P\phi =_{Dr} \sum_{t_1 \dots \infty, T_1 \dots T_\infty} (P_{t_x}, T_x)$$

Nessa nova fórmula, “T” representa o tempo presente na perspectiva do estado individual, sendo  $t_1$  o primeiro tempo em pauta. Trata-se então de uma matriz bidimensional de valores, que passaremos a considerar a partir de agora. Podemos ver as duas dimensões em causa em tabelas como esta:

eixo t dos indivíduos →

eixo T do tempo ↓

V(x) nas configurações prósperas				
1	1	1	1	1
0	1	1	1	1
0	0	1	1	1
0	0	0	0	1
0	0	0	0	0

Uma outra regra de transformação aparecerá claramente: as mudanças de estado consideradas devem-se realizar uma a uma, sem simultaneidade. Se essa regra não for obedecida, surgirão configurações  $\phi$ -indecidíveis. Se olharmos atentamente, essa é uma das bases do raciocínio de Sengai: ele fala de mudanças sucessivas, prósperas ou não-prósperas, mas jamais concomitantes. O *tempo* em questão aqui é função das mudanças, não de uma duração pré-estabelecida. O axioma por detrás disso pode ser escrito de duas maneiras:

$$E, \exists x (\sim (V(x)_{t_n} \equiv V(x)_{t_{n+1}}))$$

$$Z, \exists t\text{-configuração} (\sim (t\text{-configuração}_{t_n} \equiv t\text{-configuração}_{t_{n+1}}))$$

A fórmula simbolizada por E indica a possibilidade de mudança no valor de estado associado a um indivíduo qualquer em função da passagem do tempo. A fórmula Z afirma o mesmo, mas em relação às  $t$ -configurações, o que vai dar no mesmo, por que elas são baseadas nos  $V(x)$ . Em ambos os casos veremos que, caso nossa atenção seja voltada unicamente aos  $V(x)$ , esses axiomas contradizem o princípio de identidade indicado mais acima acerca dos  $V(x)$ :  $V(x) \equiv V(x)$ . Lembremos aqui a observação de Aristóteles sobre a contradição e o tempo nas *Categorias*: “uma mesma expressão pode parecer ao mesmo tempo verdadeira e falsa: se, por exemplo, o julgamento *tal homem está sentado* é verdadeiro, uma vez que o homem se levante o mesmo julgamento será falso.” (*Cat.* 5 (4a23-6)). Na verdade, todas as fórmulas precedentes precisariam ser reescritas a fim de levar em conta a dimensão temporal. Isso seria muito simples de se fazer, sendo que as fórmulas em  $\varphi$  contêm os níveis inferiores nos quais os axiomas tomam parte. Bastaria escrever, por exemplo no caso do princípio da identidade,  $V(x)_t \equiv V(x)_t$  e assim por diante, para todas as outras fórmulas.

Existe também uma regra de transformação em  $\varphi$  que pode ser aceita intuitivamente: um indivíduo, uma vez morto, não tornará à vida. Vou chamá-la de regra de *irreversibilidade*. Ela é muito importante no sistema de Sengai, pois se aplica tanto às configurações  $\varphi$ -prósperas quanto às  $\varphi$ -não-prósperas. Derivada da compreensão lógica do atributo “morto”, essa regra confirma que *no interior do léxico existem elementos de uma axiomática e de um sistema de inferências*. Aquele que interpreta a significação dessa palavra é convidado a aceitar que um indivíduo só pode estar vivo ou morto; não pode se encontrar nos dois estados ao mesmo tempo e, finalmente, se está morto, não voltará a estar vivo – salvo, evidentemente, se se tratar de um uso místico ou poético do termo, que ainda assim seria baseado em rupturas propositais da aceção que se vê aqui. Se retomarmos a descoberta perspicaz de Greimas (1983, p. 225): “É notável que os lexemas se apresentem freqüentemente como condensações que recobrem, por pouco que as tornemos explícitas, estruturas discursivas e narrativas bastante

complexas”, percebe-se que essa micro-estrutura lógica constitui o fundamento racional por detrás desse efeito de condensação narrativa e discursiva – sobretudo narrativa, no caso que acompanhamos aqui. E, se é notável que essas estruturas narrativas pouco sejam explicitadas, é tanto mais notável que sua micro-estrutura lógica seja menos explicitada ainda.

A regra da irreversibilidade pode ser escrita assim:

$$H, \exists x(V(x)_{\tau_n} > V(x)_{\tau_{n-1}})$$

A seguir, existe também uma regra ligada à passagem do tempo, ou melhor, que divide o continuum do tempo em etapas. Essas etapas são determinadas pela morte de um, e de somente um, membro da família a cada vez (a cada linha de uma  $\varphi$ -configuração). A negligência na aplicação dessa regra (isto é, se nenhum homem morre ou se vários morrem ao mesmo tempo) implicaria configurações indecidíveis. A regra não era necessária nas  $\iota$ -configurações, pois elas não são dependentes do tempo e apresentam-se como simples combinatórias de possibilidades. Eis aqui a regra:

$$\Theta, !x(V(x)_{\tau_n} < V(x)_{\tau_{n-1}})$$

Os dois eixos que identificamos nas tabelas precedentes mostram que as condições de interpretação mudam segundo a perspectiva considerada. Sobre o eixo  $\iota$  dos indivíduos, as configurações são *sincronicamente decidíveis*, ao passo que sobre o eixo  $\tau$  do tempo as configurações são *diacronicamente decidíveis*. De acordo com essa configuração diacrônica, nossas fórmulas de descrição de estados, A, B,  $\Gamma$  e  $\Delta$ , podem ser colocadas numa sucessão ordenada, a saber.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Limitei-me a incluir aqui as tabelas comportando apenas duas gerações cada, pois elas bastam para exibir a sucessão das fórmulas que descrevem estados. Evidentemente, se se quiser considerar mais gerações, basta acrescentar linhas suplementares em B e  $\Gamma$ .

Tabela 5

$\varphi$ -prosperidade		
$A', \forall x(\sim M(x))$	1	1
$B, \forall x(V(Sx) > V(x))$	0	1
$\Delta', \forall x(M(x))$	0	0

Tabela 6

$\varphi$ -não-prosperidade		
$A', \forall x(\sim M(x))$	1	1
$\Gamma, \exists x(V(Sx) < V(x))$	1	0
$\Delta', \forall x(M(x))$	0	0

Ao contrário do que acontece entre a  $\iota$ -prosperidade e a  $\iota$ -não-prosperidade, a forma lógica da  $\varphi$ -não-prosperidade é menos forte do que a da  $\varphi$ -prosperidade, já que ela pode incluir estados participantes da  $\varphi$ -prosperidade, gerados pela regra B. Por exemplo, uma família pode só ter conhecido configurações  $\iota$ -prósperas até sua quarta geração (0, 1, 1, 1, 1 / 0, 0, 1, 1, 1 / 0, 0, 0, 1, 1), depois ter uma configuração  $\iota$ -não-próspera em seguida (0, 0, 0, 1, 0), o que caracterizaria, por fim, a chegada da  $\varphi$ -não-prosperidade quando tudo corria bem. Tal espécie de prosperidade, então, que está no cerne do raciocínio de Sengai, aparece como redução a um caso único de um conjunto de possibilidades. Esse modelo indutivo nos conduz através dessas possibilidades por entre as quais o texto se desenvolve aos olhos do leitor como escolhas que são feitas, incluindo aí as escolhas de exclusão. A forma semiótica guarda os traços paradigmáticos de outras formas, aquelas que foram descartadas nas sucessivas operações de exclusão.

Nas  $\varphi$ -configurações, os valores em  $A'$  (todos vivos) e  $\Delta'$  (todos mortos) não são indecíveis, porque existe uma história a

dar sentido ao conjunto. E não se trata do *mesmo* sentido a cada vez, o que quer dizer que estes não são sistemas logicamente banais. No caso da  $\varphi$ -prosperidade, descrevê-la assim: “[A’] A família estava com boa saúde, [B] tudo estava se passando na ordem natural, [ $\Delta$ ’] até o fim.” No caso da  $\varphi$ -não-prosperidade, teríamos: “[A’] A família estava com boa saúde, [ $\Gamma$ ] quando desgraçadamente todas as crianças morreram e, logo depois, [ $\Delta$ ’], seus pais também, impedindo qualquer possibilidade de recomeçar a família.”

Assim, por relação a esse meta-nível da  $\varphi$ -prosperidade, o sistema de Sengai é consistente sob dois aspectos: não somente [1] a  $\varphi$ -prosperidade exclui a  $\varphi$ -não-prosperidade, como também [2] não se pode afirmar nem a  $\varphi$ -prosperidade nem a  $\varphi$ -não-prosperidade em todas as configurações possíveis: algumas são (exclusivamente)  $\varphi$ -prósperas e outras (também exclusivamente)  $\varphi$ -não-prósperas.

## 5. Por fim

Antes de deixar mestre Sengai, perguntemos: o que foi que ele ensinou ao homem rico? Levando-se em conta os resultados discutidos, diversas coisas.

Para começar, ele ensinou que a prosperidade da família *começa* pela prosperidade individual.

Ele ensinou também que a prosperidade é algo que aparentemente o rico *já* possuía, pois não se diz, em momento algum, que seu filho ou seu neto estariam mortos. A prosperidade não seria, assim, uma coisa a ser *adquirida*. Pode ser que Sengai tenha querido zombar dessa idéia de prosperidade enquanto acumulação de bens, muito freqüente entre as pessoas de posses, cujo testemunho nos chega pelas escolhas de vocabulário do homem rico: *guardar* como um *tesouro* o que seria escrito.

Essa lição é talvez a mais importante, pois todas as outras derivam dela: a prosperidade possui uma *direção* (representada nas tabelas com algarismos “0” exclusivamente à esquerda), sendo um conjunto de acontecimentos que se desenvolvem sob um ritmo

constante (cada qual morre a seu tempo, nunca dois ou mais ao mesmo tempo), sem acidentes nem golpes de sorte.

A indecidibilidade quanto à prosperidade familiar, característica do tempo de vida do indivíduo que deseja ser próspero, possui uma significação de peso: sendo que, de acordo com o sistema lógico estabelecido, a família é *necessariamente* próspera quando o indivíduo morre e *possivelmente* próspera enquanto ele está vivo ao mesmo tempo que seus descendentes, tal indivíduo confronta-se com a seguinte situação: ou espera por sua própria morte para, então, chegar a uma consciência da prosperidade familiar (o que, sem dúvida, é uma idéia pouco atraente), ou *decide* ele próprio considerar imediatamente que é próspero, abandonando a indecidibilidade do sistema formal. Naturalmente, nenhuma dessas posturas estaria embasada por critérios estritamente racionais. Diz-se que os grandes mestres Zen tinham o hábito de apresentar problemas logicamente indecidíveis aos seus discípulos para assim obrigá-los a deixar para trás as confusões intelectuais que sempre ameaçam a paz do espírito. Assim, sobre a prosperidade familiar pode-se também, como terceira atitude (não-racional), simplesmente *não pensar nela*. Essa postura, bastante inserida na tradição Zen, é característica de um estado de espírito simetricamente oposto àquele do homem rico no princípio.

Por fim, mestre Sengai ensina ao homem rico que os sentidos extraídos de um texto simples podem mudar segundo a organização lógica que nele podemos perceber, o que depende das possibilidades do espírito daquele que o interpreta, o que pode fazer surgir resultados muito antagônicos, tão divergentes como as piadas de mau gosto e a verdadeira prosperidade.

Tendo chegado a este ponto, uma última questão pode rondar nossos espíritos: será que Sengai, o velho, estava a par dessas possibilidades lógicas ligadas à interpretação de seu texto? Na minha opinião, é melhor não pensar nisso.

## Referências

RUSSELL, B. *An Inquiry into Meaning and Truth*. Londres: George Allen & Unwin, 1940. Cap. V.

PROPP, V. *Les racines historiques du conte merveilleux*. Paris: Gallimard, 1983.

GREIMAS, A.-J. De la colère: Étude de sémantique lexicale. *Du sens II*, Paris, Seuil, 1983.

## Apêndice Convenções

1	verdadeiro
0	falso
□	necessário
◇	possível
= <sub>df</sub>	definição
~	não
∧	conjunção
∨	disjunção
≡	equivalência
∃x	existe ao menos um x
⇒	implicação
!x	existe um único x
∄x	não existe x algum
∀x	para todo x
<i>p, q, r...</i>	(letras itálicas minúsculas): Constantes (nomes)
P, Q, R...	(letras latinas maiúsculas): Predicados
A, B, Γ, Δ...	(letras gregas maiúsculas): Fórmulas (metavariáveis)
ιx	o indivíduo x
Σ	somatória
<i>i..j</i>	intervalo de <i>i</i> a <i>j</i>



# Discurso: reflexões sobre o modo de organização narrativo e sobre o narrador no cinema

---

CAROLINA ASSUNÇÃO E ALVES (FALE/UFMG)  
RENATO DE MELLO (FALE/UFMG)

Observar a História sugere o pensamento de que narrar seria uma atividade intrínseca à vivência humana. Na pré-história, o homem já tentava se comunicar por meio de figuras desenhadas nas paredes das grutas. Algumas delas, encontradas por historiadores e arqueólogos, constituíam pequenas narrativas que contavam o dia-a-dia do homem das cavernas. A própria História configura um conjunto de narrativas que sempre visaram registrar os acontecimentos passados do mundo, a fim de ajudar o homem a entender o presente. Esse hábito acompanhou a evolução do *homo sapiens* e, à medida que ele encontrou novas técnicas de comunicação, adaptou-as às suas narrativas. Assim, hoje é possível encontrá-las nas formas oral, escrita, pictórica, audiovisual, digital etc.

Desde a Antigüidade, a narrativa foi objeto de estudo dos pensadores interessados em apreender questões relativas ao modo de narrar, à narrativa como representação da realidade e aos seus efeitos sobre o público. Aristóteles (1959) e Platão (1955) foram pioneiros nessa atividade e, embora tivessem pontos de vista divergentes, elaboraram importantes reflexões sobre o narrar, o imitar (*mimesis*), a elaboração da intriga (*muthos*) e outras categorias. Em linhas gerais,<sup>1</sup> Platão (*A república*), privilegiava o narrar, em

---

<sup>1</sup> Obviamente, o espaço deste texto é pequeno para uma explanação mais aprofundada e digna das idéias desses dois filósofos. Como o objetivo nessa introdução é apenas fazer uma pequena contextualização histórica dos estudos sobre a narrativa, não cabe o prolongamento de questões tão complexas.

detrimento do imitar, que para ele nada mais seria além de uma cópia infiel da verdade. Portanto, condenava a poesia por considerá-la uma imitação do mundo sensível (que, para ele, já seria uma imitação do mundo das idéias), ou seja, a imitação da imitação. Já para Aristóteles (*Poética*) imitar parecia mais interessante que narrar, e a poesia consistiria numa imitação reveladora das essências, logo, um tipo de representação mais próximo da verossimilhança.

Saltando alguns séculos, o termo “Narratologia” foi proposto no final dos anos 60 pelo russo Todorov (1969), para designar os estudos sobre os mecanismos da narrativa. Uma das obras de referência nessa área, *Discours du récit*, foi publicada na mesma época por Genette (1972). A abordagem narratológica se interessa pela narrativa como objeto lingüístico fechado em si, independente da produção e da recepção. Além disso, postula que as narrativas, em geral, são constituídas por formas de base e princípios comuns. Assim, como bem resume Reuter (2002), em *A análise da narrativa*, os adeptos dessa teoria consideram que, para examinar um texto narrativo, é preciso encará-lo como um material autônomo e distinguir os seguintes níveis internos de análise: a ficção ou diegese (universo encenado pelo texto), a narração (escolhas técnicas para a organização estrutural da ficção) e a montagem do texto (escolhas textuais, tais como retórica, estilo, léxico etc).

A Narratologia, nos textos de Genette e dos formalistas russos Propp e Todorov, entre outros, serviu como ponto de partida para uma série de estudos que se desenvolveram sobre a narrativa. Em *Introdução à Análise Estrutural da Narrativa*, Barthes (1973) propôs a busca por um modelo comum a toda narrativa, seja ela literária, oral, cinematográfica etc. Segundo ele, a narrativa deveria ser observada como um todo constituído por partes articuladas entre si, e caberia à análise verificar como as relações entre essas partes se estabeleceriam. O autor buscou apoio em Jakobson e Benveniste, que defendiam a compreensão da narrativa como uma grande frase, o que justificaria a investigação do discurso narrativo pela lingüística e seus sistemas de significação.

No campo dos estudos sobre a linguagem, a narrativa tem sido pesquisada sob a ótica de diversas abordagens teóricas. Adam

(1997) e Greimas (1979) propuseram um modelo em que a origem da narrativa seria a transformação de um estado inicial em um estado final. Para Adam, por exemplo, algo geraria a necessidade da transformação (complicação), por um encadeamento das ações (dinâmica) e por um elemento conclusivo das ações encadeadas (resolução). Já Greimas criou o esquema actancial, de agrupamento das personagens em categorias comuns, seguindo a noção de que, se as histórias possuem estruturas comuns, certos tipos de personagens também podem compartilhar determinados aspectos, de acordo com cada estrutura (por exemplo, entre os actantes, Greimas chamou de adjuvante aquele que atua como auxiliar na busca empreendida pelo actante denominado sujeito, geralmente o protagonista. Já para o tipo de actante que tenta atrapalhar essa busca, Greimas deu o nome de oponente).

No campo da Análise do Discurso, na teoria Semiolingüística, Charaudeau (1992) também atenta para a questão da narrativa; no entanto, ela é vislumbrada como um mecanismo que faz parte do complexo processo de encenação do ato de linguagem.<sup>2</sup> Tal encenação envolve uma relação contratual entre sujeitos sociais historicamente constituídos.<sup>3</sup> Desse modo, Charaudeau leva em conta não apenas as questões internas ao texto, mas também as externas, como os sujeitos envolvidos e o contexto.

---

<sup>2</sup> Segundo o *Dicionário de Análise do Discurso*, os enunciados são considerados como atos de linguagem produzidos em um circuito de troca. Assim, "(...) eles são realizados para agir sobre os outros, mas também para levá-los a reagir: o dizer não é somente fazer, mas também *fazer fazer*". (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p.73, grifos dos autores)

<sup>3</sup> A relação contratual, segundo as reflexões de Charaudeau, é restringida por três componentes: o comunicacional (quadro físico da situação interacional, ou seja, as circunstâncias materiais em que se realiza o ato de linguagem); o psicossocial (identidade – estatutos psicológicos e sociais possivelmente reconhecidos pelos parceiros entre si); e o intencional (conhecimento *a priori* possuído pelos parceiros um sobre o outro, que direciona a finalidade do discurso). Porém, malgrado as restrições contratuais, o sujeito comunicante conta sempre com uma margem de manobra, que o possibilita usar determinadas estratégias discursivas.

O processo de encenação do ato de linguagem acontece em duas instâncias do dispositivo comunicacional: no circuito externo, também chamado situacional (nível do fazer), localizam-se as circunstâncias de produção e recepção do discurso e os sujeitos (de “carne e osso”) responsáveis pela troca comunicativa; no circuito interno ou discursivo (nível do dizer), tem-se o lugar da materialização do discurso que, no caso da ficção, configura-se em personagens, narradores e outras instâncias possíveis. Concluindo, quatro sujeitos podem ser vislumbrados nos dois circuitos do dispositivo comunicacional.

No circuito do fazer, estão o Sujeito Comunicante (Euc) e o Sujeito Interpretante (Tui), seres reais historicamente determinados que participam do ato comunicativo, enunciando e co-enunciando; no circuito do dizer, encontram-se o Sujeito Enunciador (Eue) e um Sujeito Destinatário (Tud),<sup>4</sup> classificados por Charaudeau como seres de fala, já que estão no nível discursivo.

Nesse sentido, considerados no interior dos princípios gerais da Teoria Semiolinguística, os modos de organização do discurso são recursos disponíveis para que o Sujeito Comunicante (Euc) consiga cumprir seu projeto de fala, produzindo alguns efeitos de sentido no Sujeito Interpretante (Tui). Charaudeau (1992) aponta a existência de quatro modos de organização do discurso: o modo enunciativo, o modo descritivo, o modo narrativo e o modo argumentativo. Cada um deles predomina num discurso conforme as intenções e a finalidade, porém, mais de um podem aparecer simultaneamente no mesmo texto.

Aqui, o enfoque será dado especialmente ao modo narrativo, de acordo com os objetivos estabelecidos. Esse modo é caracterizado, no *Dicionário de Análise do Discurso* (CHARAUDEAU &

---

<sup>4</sup> O Tud é uma expectativa do Sujeito Comunicante, a projeção realizada por ele do sujeito real (Tui), o qual tomará efetivamente a iniciativa de interpretar o discurso. Para Charaudeau, o ato de linguagem é determinado também pela idealização que fazemos de nosso interlocutor, idealização esta (Tud) que nem sempre coincide com o interpretante real (Tui).

MAINGUENEAU, 2004, p.337-338), como aquele que permite organizar a sucessão de ações e eventos nos quais os seres do mundo estão implicados. Trata-se do procedimento que coloca em cena o ato de linguagem dominado pela finalidade de narrar, de contar algo. Para Charaudeau, contar não é apenas descrever uma seqüência de fatos ou eventos:

Raconter représente une quête constante et infinie; celle de la reponse aux questions fondamentales que se pose l'homme: "Qui sommes-nous? Quelle est notre origine? Quelle est notre destin?". Autrement dit: "quelle est la verité de notre être?"<sup>5</sup> (CHARAUDEAU, 1992, p. 712)

E contar, segundo explica Charaudeau, envolve a organização de uma série de atos e acontecimentos em sucessão. Essa sucessão é construída conforme uma lógica coerente com relação aos atores, processos e tempos de ação, formando a estrutura de uma história. Três elementos podem ser vislumbrados no modo de organização do discurso narrativo, de forma semelhante ao modelo proposto por Adam e Greimas<sup>6</sup>: uma situação inicial, na qual a ausência de algo pressupõe uma demanda em busca de solução; uma tomada de consciência dessa ausência, que culmina no desejo de satisfazer a demanda gerada por ela, firmando um estado de busca; um resultado, satisfatório ou não, para essa busca, que implica em êxito ou fracasso da ação.

Charaudeau propõe dois princípios básicos do modo narrativo: o da organização da lógica narrativa e o da *mise en narration*. A lógica narrativa é, segundo o autor, uma hipótese de construção daquilo que constitui a trama de uma história supostamente pri-

---

<sup>5</sup> Tradução nossa: Contar representa uma busca constante e infinita de resposta às questões fundamentais que o homem se coloca: "quem somos?"; "de onde viemos?"; "para onde vamos?". Dito de outra maneira: "Qual a verdade sobre a nossa existência?".

<sup>6</sup> De fato, os autores que propõem esses três elementos da narrativa remontam, *grosso modo*, à definição da intriga de Aristóteles, na qual uma ação estruturada em começo, meio e fim é centrada no par *nó/desfecho*.

vada de suas particularidades semânticas, ou seja, a base de qualquer narrativa. A *mise en narration* articula dois espaços de significação: um espaço externo ao texto, onde se encontram autor (Euc) e leitor (Tui) reais, seres de identidade social, cujo objeto de troca é o texto; e um espaço interno ao texto, onde se encontram os dois sujeitos do relato: o narrador (Eue) e o leitor destinatário (Tud), seres de identidade discursiva (de fala), cujo objeto de troca é uma forma particular de texto: o discurso.

Conforme a *mise en narration*, uma vez que os espaços interno e externo ao texto são ocupados por quatro sujeitos que interagem ligados dois a dois, não se pode confundir o autor, indivíduo psicológico e social, com o narrador, ser de fala que conta uma história. De acordo com a teoria Semiolingüística, o narrador é um sujeito acionado pelo autor, existente apenas no mundo da história contada e que exerce a função de narrar. Ele pode fazê-lo de duas maneiras distintas, como historiador ou como contador: o narrador-historiador tenta organizar a história contada da maneira mais objetiva possível, como representação fiel de uma história real, utilizando arquivos, testemunhos e documentos. Já o narrador-contador ordena a história contada como pertencente a um mundo inventado, que não aceita outros códigos e outras leis que não as da ficção. A determinação do estatuto do narrador responde à questão “quem conta a história de quem?”. Para Charaudeau, há algumas respostas possíveis:

O narrador conta a história de um outro ser (ele) – ele é exterior à história que conta, embora possa intervir sobre as identidades dos agentes.

O narrador conta sua própria história (eu) – ele se encontra no interior do relato, na mesma medida em que o personagem principal.

Há vários narradores – o relato é um jogo de integração e encadeamento de histórias, umas dentro das outras, cada qual com seu próprio narrador.

Além disso, o narrador conta a história segundo dois tipos de pontos de vista:

Ponto de vista externo, objetivante – trata da exterioridade da personagem, das aparências, das conclusões que podem ser tiradas por qualquer um que a observar, externa e superficialmente.

Ponto de vista interno, subjetivante – é voltado para a interioridade da personagem, seus sentimentos, pensamentos e pulsões interiores, aquelas que não seriam necessariamente percebidas como tais, nem verificadas por um outro sujeito além do narrador.

Na *Grammaire du sens et de l'expression* (1992), o autor faz uma relação bem detalhada de classificações do narrador (e de outras categorias da narrativa) e, para isso, toma como referência vários autores que estudaram a narratividade, entre eles alguns já mencionados neste artigo. No entanto, não se trata aqui de reproduzir o trabalho feito por Charaudeau em sua gramática, mas sim de atentar para a perspectiva sob a qual ele propõe a divisão e a conceitualização dessas categorias: no modo de organização narrativo do discurso, o narrador não é simplesmente uma questão interna do texto. Ele deve ser observado como parte de algo mais complexo, que é o processo de encenação do ato de linguagem, a troca comunicativa entre um Sujeito Comunicante e um Sujeito Interpretante.

Nessa troca, ambos têm expectativas, um com relação ao outro, o que acontece no nível situacional (circuito externo) e no nível discursivo (circuito interno). Quando o modo de organização narrativo é implementado no ato de linguagem, o narrador torna-se uma entidade discursiva submetida às escolhas, às intenções e finalidades do Sujeito Comunicante. Embora esteja no circuito interno, o narrador permanece ligado ao circuito externo. Assim, os pontos de vista, a identidade, o estatuto e as práticas discursivas adotadas por ele, segundo Charaudeau, não podem ser considerados apenas internamente, já que são determinados por algo que está fora do texto e implicado nele. Sob essa perspectiva, um tipo interessante para a análise é o narrador do cinema, constante nos filmes que adotam a narrativa como fio condutor da obra.

Desde sua invenção, o cinema tornou-se um suporte tradicional para a construção de narrativas, seja como ficção, seja como

documentário. As histórias contadas garantiram espaço nesse dispositivo híbrido que, juntando texto, imagem e som, deu margem à criação de milhares de enredos com as mais diversas estruturas e organizações narrativas, possibilitadas pela associação dos elementos do teatro e da literatura à manipulação dos sons e das imagens em movimento (tanto na montagem quanto no enquadramento).

Isso favoreceu a ampla experimentação da narrativa cinematográfica, que hoje aparece diversificada. Por exemplo: no modelo clássico hollywoodiano, a tentativa naturalista de tornar a montagem e a técnica invisíveis pretendia fazer o espectador imergir na história; no realismo italiano (e depois no neo-realismo), a busca por técnicas, enredos e personagens verossímeis tinha como objetivo fazer do cinema um reflexo fiel da realidade social do país; a *nouvelle vague* foi fundada pelos franceses na defesa do cinema de autoria, em que o a construção filmica expressasse as opiniões do diretor sobre o mundo, mesmo que para isso fosse necessário infringir regras técnicas e despir o aparato cinematográfico diante do espectador. Diferentes têm sido as manifestações da narrativa filmica, mostrando que as formas de contar são múltiplas.<sup>7</sup>

Vários autores que se dedicam aos estudos sobre o cinema pensam acerca da narrativa no filme. Porém, uma vez que este artigo visa especificamente à questão do narrador, esse recorte será preservado. Metz (1972), que desenvolveu algumas idéias sobre a narração no cinema, não fala em narrador, mas em uma instância-narradora inerente a toda narrativa. Para melhor explicar tal instância, ele se vale da obra *Logique du cinéma: création et spectacle*, cujo autor, Laffay (1964), afirma que as imagens de um filme são visivelmente escolhidas e ordenadas. O grão-mestre das imagens, segundo Laffay,

...é sempre em primeiro lugar o próprio filme enquanto objeto lingüístico, (...) ou, melhor, uma espécie de 'foco lingüístico virtual'

<sup>7</sup> Xavier (1977) apresenta um panorama bem traçado de várias "estéticas cinematográficas" (terminologia escolhida pelo autor) que surgiram ao longo do tempo.



situado em algum lugar atrás do filme e que representa o que torna o filme possível. Esta é a forma cinematográfica da instância-narradora, necessariamente presente e necessariamente percebida, em qualquer narração. (LAFFAY apud METZ, 1972, p. 34-35)

Bordwell (1985) vislumbra a narrativa cinematográfica por um viés fundado na análise estrutural e no formalismo russo. A essas duas correntes que estudam textos literários, ele soma questões de estilo e técnica cinematográfica e, a partir desse cruzamento conceitual, define proposições para a estrutura da narrativa fílmica. Para o autor, toda técnica cinematográfica deve estar sempre a serviço dos objetivos estruturais e de significação da história que é contada. No entanto, Bordwell não admite a existência de um narrador no cinema, mas sim de uma narração, que é construída pelas percepções e interpretações do espectador, à medida que assiste ao filme: “Narration is the process whereby the film’s *syuzhet* and style interact in the course of cuing and channeling the spectator’s construction of the *fabula*”<sup>8</sup> (BORDWELL, 1985, p. 51)

Adepto da maioria das colocações de Bordwell, que são semelhantes às suas no que concerne ao cinema, Chatman (1990) não concorda com ele quanto à ausência do narrador. Ele propõe aquilo que denomina “narrador cinemático”, que não necessariamente se resume a um indivíduo. O narrador cinemático seria uma espécie de agência organizadora e apresentadora da narrativa. Essa agência reúne todos os elementos e mecanismos que constituem o filme: luz, imagem, enquadramentos, encenação dos atores, som, vozes, edição, roteiro, etc. O narrador cinemático de Chatman é, portanto, o conjunto de todas essas variáveis, no momento em que elas atuam para compor a obra final.

Entre as propostas sobre o narrador no cinema referidas acima, é possível aproveitar as contribuições dos três autores na aná-

---

<sup>8</sup> Tradução nossa: Narração é o processo pelo qual a trama e o estilo do filme interagem ao guiar e situar a construção da fábula pelo espectador. Esclarecemos que o termo “*syuzhet*” vem do formalismo russo e designa “a apresentação sistêmica dos eventos da fábula no texto” (cf. BORDWELL, 2004, p. 278).

lise de um filme. Uma sugestão seria acrescentar categorias de umas às outras, a fim de que elas se complementassem e enriquecessem a investigação. Seria interessante utilizar a idéia de Metz e Laffay sobre o filme como objeto lingüístico, somada à proposta de Bordwell de que o espectador vai construindo a narrativa que se lhe apresenta, porém, levando em conta que ele não faz isso sozinho: o narrador cinematográfico de Chatman interage com o público ao arranjar e contar determinada obra cinematográfica.

A Semiolingüística pode ter grande utilidade nesse exercício de cruzamento de conceitos, pois suas reflexões permitem vislumbrar o filme como gênero discursivo constituído por várias linguagens ou códigos semiológicos. Como afirma Charaudeau,

A linguagem corresponde (...) a um conjunto estruturado de signos formais, do mesmo modo, por exemplo, que o código gestual (linguagem do gesto) ou o código icônico (linguagem da imagem). O discurso ultrapassa os códigos de manifestação linguageira na medida em que é o lugar da encenação da significação, sendo que pode utilizar, conforme seus fins, um ou vários códigos semiológicos. (CHARAUDEAU, 2001, p. 24-25)

O discurso filmico utiliza um vasto conjunto de códigos semiológicos (textual, gestual, icônico, sonoro, musical etc). Do ponto de vista da Semiolingüística, o filme configura um ato de linguagem, um discurso. Deve, portanto, ser observado/analísado na sua relação com o nível situacional. Ou seja, devem ser levados em conta os sujeitos participantes, suas identidades psicossociocomunicacionais e suas expectativas, e não apenas as questões internas que envolvem o objeto de troca linguageira (filme).

Mais especificamente no que concerne ao modo de organização narrativo e à figura do narrador na Semiolingüística, as proposições de Charaudeau têm uma semelhança com as reflexões de teóricos do cinema: as fontes de referência são comuns entre elas, em grande parte retiradas da Narratologia (Genette, Propp, Todorov etc). Dessa maneira, percebe-se que algumas categorias são parecidas, principalmente no que diz respeito aos tipos de estruturas das narrativas, de ações das personagens, de focalizações (ou pers-

pectivas ou pontos de vista) e de classificações espaço-temporais. O que pode ser incorporado do modo narrativo às teorias da narrativa no cinema é a visão mais abrangente de todo o processo, incluindo na análise interna do filme a parte externa, o nível situacional em contato com o nível discursivo.

O narrador cinematográfico de Chatman deixa de ser simplesmente um conjunto de mecanismos. Ele passa a ser observado também quanto à subjetividade daqueles que são responsáveis por esses mecanismos. Incorpora-se a noção do narrador como Sujeito Enunciador (Eue) acionado por um Sujeito Comunicante (Euc), historicamente constituído, provido de intenções e expectativas quanto ao Sujeito Destinatário (Tud) da troca comunicativa. Uma peculiaridade do discurso fílmico é a pluralidade desse Sujeito Comunicante (Euc): uma vez que o filme é produto de um trabalho em equipe, e todos os integrantes são seres sociais e historicamente constituídos, o Euc é resultado das identidades, finalidades e intencionalidades de cada um deles, embora tenham objetivos em comum na construção da obra. Arrisca-se dizer que o Sujeito Enunciador/narrador (Eue) também apresenta essa pluralidade, já que a participação de muitos Sujeitos Comunicantes implica a ação de muitos narradores.

Há ainda outro aspecto particular, que torna o discurso fílmico mais complexo: no mundo paralelo da história contada, no nível discursivo, as personagens também participam de atos de linguagem entre si. Elas fazem parte dos Sujeitos Enunciadores (narradores) acionados pelos Comunicantes (atores e equipe de produção), mas em algum momento da obra, levando em conta apenas o circuito interno, é possível afirmar que elas “imitam” Sujeitos Comunicantes reais ao estabelecerem atos de comunicação, mesmo ficcionais. Essa é uma questão bastante complicada no que diz respeito à aplicação da Semiolinguística a discursos de ficção, como a literatura, o cinema e o teatro. Entretanto, a teoria permite analisar obras dessa natureza como objetos de troca linguageira entre seres sociais, que almejam discutir visões de mundo e partilhar experiências.

## Referências

ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1997.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1959.

BARTHES, R. (Org). *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1973.

BORDWELL, D. *Narration in the fiction film*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

\_\_\_\_\_. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001. p. 23-38.

CHATMAN, S. *Coming to terms – the rhetoric of narrative in fiction and film*. New York: Cornell University Press, 1990.

GENETTE, G. *Discours du récit; essais de méthode*. In: *Figures III*. Paris: Seul, 1972.

\_\_\_\_\_. *Nouveau discours du récit*. Paris: Éditions du Seuil, 1983. Collection Poétique.

GREIMAS, A. J.; COURTES. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

LAFFAY, A. *Logique du cinéma: création et spectacle*. Paris: Gallimard, 1964.

METZ, C. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Atena, 1955.

REUTER, Y. *A análise da narrativa – o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

# Ensino da literatura e o diálogo entre discursos

---

MARIA ZILDA FERREIRA CURY (FALE/UFMG/CNPQ)

A literatura apresenta-se como espaço em trânsito e de remanejamento entre falas e saberes, em constante diálogo. A reflexão sobre as possibilidades de configuração de tal espaço de produção discursiva afigura-se importante, privilegiadamente se levarmos em consideração o aspecto transdisciplinar do discurso sobre a literatura e os conceitos de mediação, migração e trânsito discursivo. Procurarei fazê-lo tangenciando questões do ensino de literatura e do acesso a ela, literatura e a ele, ensino. Este texto assume-se como uma fala incompleta, que tenta mais fazer provocações do que propriamente elaborar conclusões.

O discurso pedagógico, hoje referenciado teórica e legalmente por dinâmicas dialógicas, ainda carece, nas práticas de ensino, de uma força desconstrutora no que se refere a uma descentralização de uma voz de poder. Mesmo assim, a problemática da democratização, até por força dos projetos pedagógicos e da gestão democrática, vem atingindo a escola, a universidade, o que nos tem obrigado à revisão de posições. Com isso quero também dizer que, hoje, na área das Ciências Humanas, a própria exigência dos temas que se é obrigado a tratar leva-nos a uma revisão do *corpus* que constitui nosso objeto de trabalho. Em decorrência, também o professor se pergunta como criar situações de maior abertura frente à desejável interlocução que deveria sempre pautar a relação pedagógica.

Pensando na minha atividade como professora, pergunto-me que lugar é este a partir do qual construo o meu discurso. Transmite-se alguma coisa a partir dele? É o que se pergunta o teórico francês Roland Barthes:

Imaginemos que sou professor: falo diante de e para alguém que não fala. Sou aquele que diz EU (que importam os rodeios do sujeito indeterminado, do nós, ou da frase impessoal), sou aquele que, a pretexto de expor um saber, propõe um discurso, que nunca sei como é recebido, de modo que nunca posso tranqüilizar-me com uma imagem definitiva, mesmo ofensiva, que me constituiria: na exposição, melhor denominada do que se imagina, não é o saber que se expõe, é o sujeito que se expõe (BARTHES, 1975, p. 31).

E é justamente esse centramento num eu-emissor – detentor de um saber que se pode pretensamente repassar como um líquido que se verte dentro de um recipiente vazio – que ameaça o saber como interlocução. Marilena Chauí aponta que o discurso competente é a expressão de um sujeito (ou antes, de um grupo) que se julga o dono da verdade, sem contradições ou possibilidade de réplica (CHAUÍ, 1981). Na mesma direção, Octavio Paz faz a distinção entre esta postura, autoritária, e uma outra mais aberta e plural.

O crescimento do eu ameaça a linguagem em sua dupla função: como diálogo e como monólogo. O primeiro se fundamenta na pluralidade; o segundo na identidade (PAZ, 1976, p.102).

Ao se conceber o lugar do professor como descentrado, tem-se a certeza da inexistência de um saber pronto, completo, que se possa, ainda que gradativamente, transmitir. O saber é uma construção, que se faz na relação eu/outro, no cruzamento de olhares e práticas discursivas sobre o objeto, na busca de uma significação em movimento. O saber se constrói na exposição das articulações entre as linguagens do mundo, na instigação do leitor, ele igualmente criador e mediador de discursos.

O diálogo como prática de liberdade aponta para um saber em construção, em que os sujeitos abrem-se ao jogo pedagógico, desvendando múltiplas faces da realidade (FREIRE, 1987). A Universidade deve almejar ser o espaço de resgate desse lugar privilegiado de cruzamento de saberes e opiniões, de visões de mundo, de interpretações. Um espaço público, de descoberta e de trans-

missão de conhecimentos, um modo de pensar a sociedade e de recuperá-la na riqueza de diferentes visões.

O discurso do ensino, nesse caso, pode propor-se como um contínuo oferecer-se à réplica, como o espaço que se cria para o aprimoramento de linguagens em contradição. Particularmente o ensino da literatura presta-se a tal processo. A “verdade” do saber se estruturaria assim como uma ficção a partir da qual o outro fala, e o seu valor seria justamente fazer da linguagem um lugar onde é o outro que diz. Como afirma Bourdieu (2005), se há uma verdade é que a verdade é um campo de disputa. Sair do centro, deixar que a linguagem fale também na margem e a partir dela:

Marginal é quem escreve à margem,  
deixando branca a página  
para que a paisagem passe  
e deixe tudo claro à sua passagem.

Marginal, escrever na entrelinha,  
sem nunca saber direito  
quem veio primeiro,  
o ovo ou a galinha.

(LEMINSKI, 1987, p. 70)

A literatura, segundo a entende Barthes (s.d.), se articula como espaço privilegiado de congraçamento de conhecimentos e saberes. Da mesma forma o discurso que se volta para o literário, seja o da crítica, seja, principalmente, o do “ensino” da literatura, da reflexão teórica sobre esse objeto tão inapreensível, deve procurar tangenciar esse *locus* descentrado, esse lugar perturbador de um não-fechamento da linguagem. Em face da literatura, professor e aluno são interlocutores que, diante do mundo dos homens e de suas produções, podem alternar-se na condução do jogo interpretativo. Na linha de tal concepção, eu diria que uma aula pode também ser o lugar de deslocamento e descentramento de saberes, o lugar da “produtividade do saber”. Para tanto, ela demanda uma linguagem intercambiável, para a qual é fundamental a fala do

outro, de um leitor desconfortável e inquieto, que restitui alguma coisa sempre, já que todos os discursos são, na verdade, retomadas, desconstruções, negações e afirmações de outros discursos.

A própria noção contemporânea de texto se encontra sobremaneira ampliada, assumindo os discursos socialmente produzidos de modo plural e “mestiço”: um filme, o espaço urbano, uma música, uma propaganda, um conto, um quadro dão-se à leitura, como textos, expondo-se como uma rede interdependente de significações. Também a assim chamada cultura dos *midia* produz significações interdiscursivas, colocando em diálogo gêneros e imagens. Assim, por exemplo, *Corra que a polícia vem aí* cita a famosa cena de Eisenstein, em que se mostra um carrinho de bebê rolando escada abaixo. Para um público não familiarizado, contudo, com o assim chamado cinema de arte ou com o clássico do diretor russo, a citação pode estar sendo mediada por outro filme mais recente, *Os intocáveis*. E, por outro lado, mediada por tudo isso para o leitor que detém todos esses códigos, ou mediada, a significação, por nada disso, mas por tantos outros textos com os quais o leitor pode dialogar. Igualmente o espaço literário mais canonizado sofre releituras do cinema ou da TV, por exemplo, e é essa releitura, muitas vezes, a única informação que finalmente chega ao leitor. Se esse último não lê diretamente Machado de Assis ou Lima Barreto, conhece seus personagens nos filmes *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Triste Fim de Policarpo Quaresma* ou nas novelas de televisão. Por sua vez, como diz Ricardo Piglia, a literatura do futuro é mestiça. E o escritor argentino fala da literatura latino-americana contemporânea misturada aos filmes e aos romances policiais, considerados “baixa literatura” há até bem pouco tempo. E assim tecem-se as redes textuais, já que uma textualidade pronta, concluída, tal como aparentemente é a que chega às mãos do leitor, nunca se constrói no singular, desdobrando-se em outros textos e fazendo confluir na escrita e na leitura individuais a escrita e leitura coletivas, de tempos e espaços diversificados.

Ler um texto é, pois, situar-se num campo de inter-relações. Nossos cursos de literatura nas Faculdades de Letras, de há muito



não dispensam o diálogo com a produção cinematográfica, com as artes plásticas, com a linguagem da imprensa, da rede mundial de computadores. As literárias imagens do mundo vão do papel à tela do computador, transformando o que se convencionou chamar literatura, através da infinidade de suportes ocupados pelo texto literário. Por isso, hoje, fala-se em *multiletramento*, tendo-se em vista o desenvolvimento de capacidades de fruição dos sentidos por inumeráveis canais semióticos. Por seu lado, a Teoria da Literatura e a Literatura Comparada não se contentam com a reflexão sobre o texto, tomado no seu sentido estrito, e nem com o referencial metodológico mais específico, mas recorrem à Psicanálise, intensificam o diálogo com a Filosofia e as Ciências Sociais, com a sofisticação da Física Quântica, criam novas pontes com o discurso da História, já que os textos que compõem o que se convencionou chamar literatura não logram compreensão se vistos isoladamente. Como a própria formação da palavra interdisciplinaridade nos evidencia, trata-se de uma relação criativa entre as diferentes disciplinas, entre as várias áreas do conhecimento.

O interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um 'assunto' (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém (BARTHES. 1988, p. 99).

A criação do novo, relativizando certezas, o empenho para o diálogo permanente com o outro podem ensejar práticas discursivas mais ricas e abertas. Esse espaço interdisciplinar, *transdisciplinar*, fornece arcabouços interpretativos que ocupam um *entrelugar* enriquecido por múltiplos olhares. Hoje, não só o mundo acadêmico, mas também o mundo social ampliado, o mundo do trabalho, exigem um homem de múltiplas leituras e um pesquisador que transite por várias disciplinas.

Criam-se igualmente gerações diferenciadas de leitores, para cuja sensibilidade o espaço escolar tem de estar atento. E esta é uma

faculdade do literário que certamente cumpre ao ensino de literatura manter viva: a de que, embora sendo profundamente histórico, poder ser atualizada pelo leitor de diferentes épocas, aproximando o texto literário da sensibilidade contemporânea, construindo pontes interpretativas. Talvez seja, pois, a construção – síntese inacabada entre descoberta e transmissão – a metáfora mais apropriada para o texto literário e para o ensino de literatura. E é um poeta que elabora, no interior mesmo de um poema, esse conceito. Refiro-me a *Rios sem discurso*, de João Cabral de Melo Neto:

O curso de um rio, seu discurso-rio,  
chega raramente a se reatar de vez;  
um rio precisa de muito fio de água  
para refazer o fio antigo que o fez.  
Salvo a grandiloquência de uma cheia  
lhe impondo interina outra linguagem,  
um rio precisa de muita água em fios  
para que todos os poços se enfrasem:  
se reatando, de um para outro poço,  
em frases curtas, então frase e frase,  
até a sentença-rio do discurso único  
em que se tem voz a seca ele combate.

(MELO NETO, 1994. p. 351)

O discurso literário, formado por muitas vozes, faz ressaltar tantos outros fios individuais que se projetam e se configuram em curso, permeando-se mutuamente para se construírem. Falando dessa característica do discurso literário, nos diz Octavio Paz:

A contradição do diálogo consiste em que cada um fala consigo mesmo ao falar com os outros; a do monólogo em que nunca sou eu, mas outro, o que escuta o que digo de mim mesmo. (PAZ, 1976, p. 102).

E, mais adiante, o escritor mexicano salienta que a poesia, a linguagem literária ancoram-se na tentativa, vã e utópica embora, de sustentação da contradição.

A poesia sempre foi uma tentativa de resolver esta discórdia através de uma conversão dos termos: o eu do diálogo no tu do monólogo. A poesia não diz: eu sou tu; diz: meu eu és tu. A imagem poética é a outridade. (PAZ, 1976. p. 102)

A literatura se apresenta como esse lugar de cruzamento de discursos. Diz-nos Barthes que,

(...) verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e este indireto é precioso. (BARTHES, 1980, p. 18)

Italo Calvino (1990, p.131), da mesma forma, lança mão da idéia de enciclopédia para falar do literário. Referindo-se aos grandes romances do século XIX, diz que eles podem ser apreendidos pela idéia contraditória da enciclopédia aberta. Contraditória porque na palavra “enciclopédia” existe a pretensão de esgotar o conhecimento do mundo, de abarcar, portanto, uma totalidade, negando, assim, a possibilidade de abertura. Por um outro lado, o mesmo Calvino nos diz que hoje em dia não é mais pensável uma totalidade que não seja potencial, conjectural, múltiplice. E a literatura, neste seu movimento de simultânea inesgotabilidade e suspensão de sentidos, na sua apresentação e presentificação de linguagens em construção, é mesmo lugar privilegiado de habitação e cruzamento discursivos. “A literatura, mais do que os levantamentos das ciências sociais, nos fornece informação detalhada e minuciosa de como os seres humanos percebem seus mundos”, é o que nos afirma o geógrafo chinês Yi-Fu Tuan na sua conceituação de topofilia, isto é, o elo afetivo entre a pessoa e o lugar.

Cabe aqui a imagem do rizoma realizada por Deleuze e Guattari. O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com linhas de fuga (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 33). Profundamente ancorada num solo histórico, como já foi colocado anteriormente, mediada por e mediadora por excelência do solo ideológico e do campo discursi-

vo em que deita suas raízes, contraditoriamente a literatura é atópica, suspendendo sentidos já prontos e transcendendo, por sua própria natureza, o contexto em que se situa. A literatura, também como a entende Deleuze, está antes do lado do informe, ou do inacabamento, sendo sua escrita um caso de devir, sempre em via de fazer-se (DELEUZE, 1997, p. 19) e desse ato a crítica só se aproxima enquanto desvio (BLANCHOT, 1984).

Cumprido, então, refletir sobre este conceito – mediação – que também definiria o espaço de atuação da literatura. A mediação é um conceito que se reporta a processos existentes na rede de relações sócio-culturais, dando forma a ações de múltiplos agentes. Mediação é um conceito, todavia, difícil de ser apreendido. Os processos aos quais a mediação diz respeito são extremamente dinâmicos; não existe o momento da mediação mas tão-somente o movimento cujos atributos se sintetizam sob esse nome. O conceito de mediação indica que nada é isolado e implica o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. O isolamento de um fenômeno priva-o de sentido e, concretamente, atribuir-lhe um sentido é somente possível através da historicização desse fenômeno, de sua contextualização num todo maior do que ele.

A História implica o movimento das mediações. Essa categoria conceitual ajuda-nos a pensar o mundo contemporâneo, caracterizado pela intersemiose vertiginosa, verdadeira babel interdiscursiva. É claro que esses processos não se dão sem contradições, sobretudo se pensarmos, dentro do processo de multiculturalismo globalizado que vivenciamos, sobre a democratização do acesso aos bens facultados pela globalização. Como nos alerta Canclini (1990), há que se ter presente que nossa contemporaneidade, caracterizada pela disseminação pós-moderna e pela descentralização democratizadora, também se distingue pelas formas mais concentradas de acumulação de poder e centralização transnacional da cultura. Para nós se coloca, hoje, com agudeza, a questão do para quem se destinam os bens. Ou seja, se hoje redefinimos os conceitos de nação, povo, identidade, não se anulam com isso as contradições presentes nos processos multiculturais. O

nosso mundo relativizou a origem canônica das linguagens, desconsiderando a idéia de um discurso primeiro de qual outros derivariam, procurando ler o mundo como uma malha de discursos que incessantemente se retomam, harmonizando-se, negando-se, descontruindo-se mutuamente.

Por outro lado, aceitando a diversidade de leituras como homogeneamente constituidoras do real, apontando pretensamente para um lugar mais democrático de interlocução, perversamente esquece-se de que são cortadas do universo do consumo da riqueza expandida das linguagens grandes contingentes de pessoas. Volto, aqui, à questão do ensino. É cômodo para quem já passou pelos bancos acadêmicos, para quem já se apossou da linguagem mais elaborada da produção canônica ou da sofisticada linguagem da reflexão teórica, colocar no mesmo balaio todas as leituras do mundo, todas as formas de apropriação dos bens da cultura, sem distinções de valor. Antes de ser cômodo, eu diria que é perverso porque reifica, reproduz posições de privilégio de acesso aos discursos e a suas interpretações. O nosso mundo, chamado multicultural e globalizado, acentuou as diferenças e separações. Se há muito de positivo na convivência dos discursos e na relativização de sua avaliação no espaço da contemporaneidade, e por extensão, nas salas de aula de literatura, muitas vezes, uma pretensa democratização homogeneiza esses mesmos discursos, neutralizando a contradição que constitutivamente os enforma, passando rapidamente por cima de suas diferenças.

Num espaço acadêmico ainda marcado por um viés autoritário que caracterizou a escola brasileira e nela deixou seqüelas, muitas vezes isso significa dizer que os que já são quase afásicos culturais se contentem com uma leitura única, a ligeira, a mais fácil, a da repetição. A consciência de condicionantes limitadores para um exercício docente mais pleno não nos exime da obrigação da abertura do acesso aos bens da cultura, aos campos híbridos do saber, aí incluídos os das “Altas literaturas”.

Cumpre, então, preenchê-los, a esses discursos, com a reinvenção de vozes desarmoniosas e contraditórias. Não é só o mundo

da literatura, mas o do cinema, o da propaganda, o do trabalho, enfim, que exigem a apropriação crítica de muitos textos e códigos e demandam um leitor que se assenhere desses códigos para uma leitura mais rica, mas também mais crítica das linguagens do mundo. E a experiência estética, com sua faculdade de abranger outras, faz do texto literário um lugar de renovação e crítica desse universo de discursos.

A esse propósito, gostaria de comentar rapidamente um filme do cineasta tunisiano Abdellatif Kechiche, *L'esquive* (O esquivo). O filme conta a história de jovens da periferia parisiense, dos chamados *banlieues sensibles*, isto é, daqueles bairros afastados do centro, habitados por famílias de imigrantes, cujos filhos, ou muitos deles, já nasceram em solo francês. Bairros cuja infraestrutura é deficitária e cuja população, composta sobretudo por imigrantes árabes, é vista com desconfiança pelos franceses de extração social mais legitimada, os chamados franceses *de souche*, isto é, de *cepa*, de tradição. A ação é centrada num grupo de jovens.

Krimo, quinze anos, vive com sua mãe numa das *cités* do bairro, as grandes construções de prédios de apartamentos, sem muita privacidade, típicos da periferia parisiense. Já Lydia, juntamente com outros colegas, ensaia, na escola, a peça de teatro *Le jeu de l'amour et du hasard*, de Pierre de Marivaux<sup>1</sup>. Mesclam-se, com finura e sensibilidade, embora com tensão extrema, o quotidiano desses jovens, seus amores desencontrados e as trapalhadas – as *maurivaudages* – dos personagens da peça.

Desde a primeira cena do filme, instala-se um efeito de estranhamento no espectador. Que língua é esta encenada no filme? Soa como algo parecido com francês, mas é uma língua sincopada, que jorra aos borbotões, crivada de palavrões e gírias, misturada a termos árabes afrancesados, num quase dialeto muito próprio dos jovens de periferia: uma língua gritada, rápida, uma necessidade premente de respostas, de escuta. O ouvido custa a se acostumar e este é o primeiro entre muitos níveis de impossibilidade de expressão encenados no filme.

---

<sup>1</sup> Pierre de Chamblain de Marivaux, 1688–1763, escritor francês, teatrólogo.

Os jovens – quase afásicos culturais – também têm dificuldades de se fazerem entender entre si e são incapazes de se explicarem aos outros, como por exemplo, a policiais que os abordam. Krimo se enamora de sua colega Lydia, mas não logra convencê-la a aceitá-lo. Mesmo tomando o lugar, na peça de Marivaux, do rapaz que contracena com Lydia, numa cena amorosa, Krimo não consegue expressar-se adequadamente, quer pela dificuldade óbvia com o vocabulário e a língua do século XVIII, quer por não conseguir interpretar o personagem. E aí se cruzam o texto literário e o *texto da vida*, desequilibrando o espectador, complexificando o pacto de leitura da ação, prismaticamente adensando as interpretações. Essa série de estranhamentos perturba o espectador que igualmente se pergunta a qual comunidade se deve reportar como sendo a sua.

O ensaio da peça é supervisionado pela professora, que pontua, respondendo às dúvidas sobre o modo adequado de interpretação, as intencionalidades do texto de Marivaux: os ricos se travestem de pobres e vice-versa, mas nem uns nem outros têm sucesso no seu jogo, que propositadamente não convence ninguém. Conclui a professora, com Marivaux, que não nos desembaraçamos de uma linguagem, de um certo tipo ou assunto de conversação, de uma determinada forma de expressão, de determinadas posturas que indicam de onde viemos. Nós somos prisioneiros de nossa condição social. Diz a professora que, se há um jogo amoroso, falta o outro elemento – o acaso – do par presente no título da peça, já que ninguém escapa à sua condição, que sempre deixa um rastro. No entanto, há espaços criativos que podem exercer a função de mediadores. No presente caso, o mesmo texto literário – que parece tão taxativo na sua determinação – e o espaço escolar.

A literatura e seu ensino são os espaços mediadores para que esses jovens percebam e, de certa forma, superem os limites impostos por seu lugar social. É a possibilidade de se enxergarem a si mesmos e de expressarem sua necessidade de amor, seu direito ao saber e ao prazer estético. Se é a possibilidade de se perceber o mundo *como ele é*, insiste o filme na assinalação do *como ele poderia ser*. E, registre-se, valendo-se da mediação de um texto da

assim chamada literatura canônica, a que todos têm direito e em cuja defesa com sensibilidade ímpar se lança esse filme. Apaixonados pelo texto, respondendo à sua maneira à afirmação humanista de Marivaux, esses jovens, tão rodeados de violência e de incompreensões, terminam por encenar diante da comunidade seu direito à cultura, seu direito à vida e a se fazerem escutar pela sociedade. Para tanto, o filme faz incidir as lentes de sua câmera sobre a figura da professora: sem nome, mas marcando sua presença com a sensibilidade e brilho do olhar, logra despertar nos jovens o amor pelo texto, fisgados que foram pelos seus jogos de linguagem, pela sua trama amorosa, pela possibilidade de expressão que ele lhes faculta. Enquanto pais, alunos e professores se encontram e conversam no final da apresentação, o que se escuta, como música de fundo, é uma canção árabe.

A constatação de que as culturas são inevitavelmente mescladas e mestiças, recoloca em questão suas identidades e sua dependência cultural. E cumpre aos que ensinam literatura tornar públicas, através da disponibilização da riqueza discursiva do literário, essas vozes discursivas em contradição e sobretudo trabalhá-las criticamente por contradição. Edward Said, um dos mais agudos críticos contemporâneos, fazendo o elogio do trabalho crítico de R. Willians, diz que esse último teria a

(...) capacidade de ver a literatura não como um progresso liberal-conservador em consciência formal e estética, nem como um registro plácido, descomprometido e privilegiado do que a história forjou e que a instituição da literatura incorpora com mestria soberana, quase olímpica, mas como um lugar de disputa dentro da sociedade, em que trabalho, lucro, pobreza, expropriação, riqueza, miséria e felicidade são a matéria-prima da arte do escritor, em que a luta para ser claro, ou militante, ou neutro, ou comprometido está na própria natureza do texto (SAID, 2003, p.224).

É também útil recorrer à Hannah Arendt que, referindo-se à dimensão do acesso aos bens, diz que público é o que pode ser visto e ouvido por todos:



Para nós, a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade. Em comparação com a realidade que decorre do fato de que algo é visto e escutado, até mesmo as maiores forças da vida íntima – as paixões do coração, os pensamentos da mente, os deleites do sentido – vivem uma espécie de existência incerta e obscura, a não ser que, e até que, sejam transformadas, desprivatizadas e desindividualizadas, por assim dizer, de modo a se tornarem adequadas à aparição pública. A mais comum dessas transformações ocorre na narração de histórias e, de modo geral, na transposição artística de experiências individuais (ARENDE, 1991, p. 59-60).

É sempre interessante, a esse respeito, remeter às palavras do mestre Antonio Candido, em ensaio sintomaticamente chamado “O direito à literatura”. Sem medo de usar a palavra *universal*, ele nos diz que assim se apresenta a literatura como necessidade a ser satisfeita para que o ser humano se organize, não mutile sua personalidade, uma vez que a literatura dá forma aos sentimentos e à visão de mundo, combatendo o caos e nos humanizando.

Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (CANDIDO, 1995, p. 256).

Espaços de mediação e de rearticulação de saberes, produtividades contraditórias de discursos, suspensão de sentidos estratificados. A literatura e seu ensino se afirmam como direitos do cidadão. Se *L'esquive* – o filme que venho comentando – coloca em cena uma situação social esquiva, arredia, centrando-se na falta de comunicação entre os jovens e entre estes e a sociedade, resgata positivamente pelo menos dois espaços, contraditórios embora, de possibilidade de resistência: a escola e a literatura. E a literatura na escola.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, [s.d.].
- \_\_\_\_\_. *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença, 1975.
- \_\_\_\_\_. *O Rumor da Língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Trad. Maria Regina Louro. Lisboa: Relógio d'água. 1984.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 6ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2005.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Ed. Moderna, 1981.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Cecília Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995
- DELEUZE, Gilles. Literatura e vida. In: *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LEMINSKI, Paulo. *Distraídos venceremos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa: volume único*. Organização Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- PAZ, Octavio. *Pasión crítica*. Barcelona: Seix, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Signos em rotação*. 2ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 1976.
- SAID, Edward. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

# Letramento e linguagem: reflexões a partir da semiótica francesa para uma prática de ensino

---

IARA ROSA FARIAS (FACED/UFBA)

## 1. Introdução

Letramento é um conceito que lastreia reflexões em torno da proficiência da língua materna, mas não se restringe só a esse campo. O termo também está relacionado com questões culturais, sociais e políticas. Esse enlaçamento de temas fomenta a pesquisa e trabalhos tanto no Brasil como na Inglaterra (onde o termo foi cunhado), na França e nos Estados Unidos.

O termo “letramento” é conhecido, principalmente, por meio da produção acadêmica de Magda Soares. Essa pesquisadora busca definir, historiar o conceito (2002), relacionando-o e definindo-o em relação à alfabetização (2006a) e, até mesmo, à cibercultura (2006b). O conceito é abordado em relação à alfabetização também por outros autores como Kleiman (1995) e Tfouni (2004); à literatura: Paiva et al. (2003); ao contexto da aprendizagem da criança: Goulart (2003); e às questões tratadas pela sociolinguística: Bagno et al. (2002), apenas para citar alguns trabalhos.

Para este artigo, selecionamos algumas definições de letramento que serão o ponto de partida para as ponderações acerca do papel da linguagem no cotidiano dos sujeitos sob a perspectiva da Semiótica francesa.

Temos, assim, que letramento é “(...) o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que *exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita*, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145, grifos da autora).

E, continuando a definição, encontramos:“(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Para Tfouni (2001, p. 78), trata-se de um

(...) processo sócio-histórico, que, para ser investigado, precisa ser remetido às transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado.

Como decorrência disto, podemos afirmar que em uma sociedade letrada as práticas sociais encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, sendo que a escrita passa a funcionar como mediadora entre estas e o sujeito.

Letramento, tal como aparece nas definições acima, pressupõe a proficiência na leitura e na escrita dos sujeitos em sua língua materna. Entende-se que eles aprenderam a ler e a escrever e que se utilizam desses atos para se relacionarem socialmente, isto é, lêem e escrevem para conseguir um emprego, para defender seus direitos enquanto cidadãos, para obter e oferecer informações e expressar seus sentimentos e idéias. Noutras palavras, sujeitos letrados exercem a leitura e a escrita nas práticas sociais do cotidiano. Tfouni (2004) observa que mesmos sujeitos que não são alfabetizados podem entender a importância social da leitura e da escrita por viverem numa sociedade letrada.

Desse modo, podemos dizer que a linguagem permeia as relações tanto de sujeitos que sabem ler e escrever como daqueles que ainda não dominam esses dois processos. Como observou Goulart (2003) “a linguagem está onde o homem está, pela necessidade de interagir, de trocar, de comunicar. Somos seres linguageiros”. E é por sermos seres de linguagem que, neste artigo, trataremos da sua “onipresença” e da necessidade de pensar sobre tal questão mais detidamente quando tratamos dos processos de alfabetização e de letramento e, de modo geral, do ensino de língua portuguesa.

A partir de um ponto de vista da Semiótica francesa, faremos o seguinte percurso: trataremos da linguagem e da apreensão do sentido, de um dos seus papéis nas relações sociais e da relação entre linguagem e percepção. Depois, faremos algumas observações sobre a abordagem dessas questões quanto à alfabetização e ao letramento a partir das concepções aqui desenvolvidas.

## 2. Linguagem e sentido

Todo evento humano visa à comunicação e esta se constitui pela linguagem. Seja no código verbal – poesias ou editoriais –, seja no código não-verbal – desenhos ou a dança –, ou num conjunto de códigos – o cinema –, a linguagem é a base que sustenta a produção humana. Parece um tanto óbvio fazer tais afirmações. No entanto, os estudos sobre a linguagem se realizam para nos fazer entender o seu caráter e sua presença fundante nas culturas. Buscamos, na memória, uma observação de Merleau-Ponty: a linguagem é tão intrínseca ao ser humano quanto a água é para o peixe. Talvez seja justamente por isso que sua importância é esquecida nos afazeres cotidianos. Esse “esquecimento” faz com que não reparemos em todas as nossas atuações languageiras e o poder que elas têm sobre nós. Só reparamos nisso quando um estudo nos aponta como o mundo é permeado pela linguagem e o que fazemos por meio dela.

Assim é que pela linguagem verbal, e a partir dela, que se constitui a subjetividade. Ao dizer *eu* o homem se define enquanto sujeito e estabelece um *tu* que, ao mesmo tempo, constrói a comunicação. Como foi observado por Benveniste (1991, p. 286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”.

O fato de a linguagem ser um elemento importante na vida dos sujeitos e a partir dela se estabelecerem relações sociais nos leva a afirmar que o ambiente sociocultural pode ser observado

como um conjunto de atos discursivos, de comunicação, de compreensão e de interpretação sustentados pela atividade verbal. E isso ocorre mesmo quando o exercício da língua aparentemente não faz parte do processo. A arte puramente pictórica não dispõe da atividade lingüística na sua *expressão*, no entanto, o seu *conteúdo* é articulado pela língua: o artista para construir um quadro sente, pensa, esboça e se diz como quer o quadro. Para o apreciador da obra a linguagem verbal se apresenta na forma de um pensamento sancionador, de uma análise acadêmica, de uma crítica ou de um comentário entre amigos. E a arte em geral (cinema, canção, dança etc.) é uma atividade languageira, ou seja, ela expressa as percepções humanas.

A linguagem constitui conceitos, fundamenta atitudes, constrói promessas, ameaça, vende, faz aceitar, negar, confirmar, estabelecer e conduzir ações entre sujeitos, influencia decisões etc. Dito de outro modo: por meio da linguagem os sujeitos interagem e, principalmente, agem uns sobre os outros. É por meio dela que se organiza o pensamento humano; ao trabalhar com ela, o sujeito pode atribuir-lhe um determinado valor para atingir os objetivos desejados. Como aponta Hjelmslev (2003, p. 1):

A linguagem – a fala humana – é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador. Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida cotidiana aos momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de todos os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor. A

linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento...

A descrição do pesquisador dinamarquês destaca o caráter fundante da linguagem e da inserção do ser humano no seu interior, reafirmando a observação merleau-pontiana.

Os mecanismos linguageiros apresentam um grande campo a ser explorado, visto interferirem na condição de existência tanto do sujeito quanto da sociedade. As relações intersubjetivas são atos de linguagem nas suas mais diferentes formas em que a construção de sentido é o fundamento. É o sentido que faz as relações se estabelecerem e permanecerem. O sistema sociocultural se constitui a partir do sentido, pelo qual as trocas intersubjetivas buscam o entendimento, a compreensão e a interpretação, ou até mesmo, o contrário de tudo isso.

Todo código – seja lingüístico, imagético ou ainda gestual – que constitui textos, veicula sentido ou busca sua ocultação. Ele está presente em todas as ações humanas, mesmo naquelas em que dizemos não haver nenhum sentido. O *non-sense*, por exemplo, pode ser explicado como algo estranho ao sistema de significações de um grupo, de uma sociedade ou de uma cultura. Noutros termos, o sem-sentido pode ser uma não-adequação às categorias que erigem um sistema de significação.

Significar e constituir o sentido é condição do sujeito que o manifesta por meio de textos (e aqui entendemos texto como todo objeto que sustente a significação, isto é, contos, poesias, notícias de jornais e revistas, fotografias, HQs, publicidades, dança, canção etc.). Podemos dizer que os sentidos dos textos são o resultado dos entrelaçamentos semânticos, resultantes das relações intersubjetivas, e se apresentam por diferentes códigos.

Já a apreensão do sentido está relacionada com o contexto (as condições de produção), o tipo de ato comunicativo, as escolhas do enunciador (de código e de ponto de vista) enquanto intencionalidade, o universo de valores, os saberes do leitor, enfim, com

toda uma dinâmica cultural. Podemos dizer que temos formas e modos de presença do sentido. Sua apreensão pode ser realizada de maneira mais ou menos intuitiva, isto é, os sujeitos, em geral, compreendem, ou se esforçam para compreender, as trocas comunicativas das quais participam ou que presenciam. A maioria dos sujeitos entende o tema de uma canção, o enredo uma novela, uma publicidade ou uma notícia de jornal em sua língua materna, ou seja, sabem sobre o que estão “falando” esses textos. E fazem isso porque estão inseridos num universo cujos sentidos são compartilhados pela linguagem. No entanto, nem sempre o sentido é apreensível numa primeira “leitura”.

O sentido implícito, ou seja, subjacente, às vezes, devido ao material para sua manifestação e a intencionalidade do enunciador, só é apreendido por meio da observação e da análise das transformações e das transposições ocorridas em níveis sintagmáticos e paradigmáticos dos textos. Noutros termos, a compreensão e a interpretação podem ser operadas quando se observam as articulações que os conteúdos semânticos assumem e que serão manifestadas no texto. Porém, isso não é uma questão de dom inato ou de uma observação exaustiva do objeto da significação, o que, por exemplo, no caso de um texto verbal, implicaria fazer repetidas leituras dele. Observar associações semânticas não é, como tem sido veiculado pelo senso comum, um ato de sensibilidade (no que diz respeito à inspiração), ou um dom específico de alguns sujeitos, mas antes uma ação que pode ser desenvolvida e pela qual se aprenda a observar as relações semânticas no interior dos mais variados tipos de textos, que refletem as relações intersubjetivas de uma sociedade.

A sensibilidade para análise dos objetos de significação é algo que pode ser desenvolvido e cultivado. Desse modo, para perceber o que deve ser observado num texto, a fim de apreender-lhe o sentido, podemos recorrer a operações que busquem explicitar e explicar sua organização nas mais variadas formas de expressão. A Semiótica francesa apresenta hipóteses sobre um *percurso de geração do sentido* que vem auxiliar a derrubada do mito da sensibili-



dade. A partir da teoria e do seu conjunto conceitual é possível entender a construção do sentido e explicar e explicitar sua apreensão. No item a seguir, falaremos sobre a construção das relações sociais por meio da linguagem.

### 3. Linguagem e relações sociais

Como foi dito acima, o sentido não se manifesta apenas de uma forma. Numa cultura coexistem diversas formas de textos e os sujeitos utilizam diferentes códigos para estabelecer a comunicação. Temos, então, produções pictóricas, gestuais, imagéticas etc, pelas quais se estabelece a interação social e se constroem valores culturais. Noutros termos, os textos verbais, não-verbais e sincréticos (que se constituem de dois códigos ou mais) organizam e compartilham o conjunto de conceitos e, em última instância, constituem valores. Para entender melhor como se dá esse processo, vamos explicá-lo, por meio de um conceito que em Semiótica francesa se denomina *práxis enunciativa*. Vamos nos deter primeiramente no código verbal ao tratar do termo, pois as considerações feitas em relação a ele podem ser estendidas aos outros códigos.

Como vimos, a linguagem está presente em todas as situações cotidianas. Por meio dela estabelecemos relações e nos comunicamos. Mas estes são apenas alguns dos papéis que podemos reconhecer no ato linguageiro. Ao construir enunciados que veiculam informações, também estamos fazendo circular valores. Valores sobre o mundo que nos cerca e sobre o mundo que construímos por meio da linguagem.

A língua enquanto “produto” cultural se constitui por *esquemas de usos*. Foi Hjelmslev quem propôs o conceito e substituiu o binômio língua/fala por esquema/uso. Enquanto o conceito de *fala* trata do exercício individual da língua, apresentada como entidade abstrata pela qual se pode obter uma criação indefinida, o *uso* aborda *os hábitos das comunidades lingüísticas* das práticas culturais sedimentadas no curso da história, constituindo o esquema (HJELMSLEV, 2003, p. 79-83).

É essa noção de uso que permite entender as coerções das manifestações enunciativas, em suas mais diferentes apresentações, frente às possibilidades virtuais da língua, além de atribuir-lhe um caráter sócio-histórico. Assim, poderíamos definir o uso como uma troca social de objetos plenos de significado num campo discursivo, dentro de uma cultura, enquanto o esquema se refere à cano-nização dessas trocas. Tais objetos são postos em circulação pela relação intersubjetiva instaurada pela enunciação – a construção de textos – que, por sua vez, vai proporcionar ou não a recorrência dos usos. A difusão de um determinado uso dentro de um campo discursivo garante sua estabilidade enquanto valor. Noutros termos, o valor de um determinado uso é estabelecido pelas trocas entre os sujeitos. No entanto, é preciso considerar, também, que a enunciação, enquanto produção de sentido, não é uma simples exploração de um “conhecimento enciclopédico” ou de um estoque de formas de uso do esquema estabilizadas num campo discursivo, pois ela contribui também para instaurar novas formas de uso. É nesse processo dinâmico que se constituem a cultura e as regras lingüísticas.

Os textos decorrem de duas ordens de coerção: uma ordem, dada *a priori*, que advém das coerções dos padrões de cada código de linguagem, que, no caso da língua materna, são, por exemplo, as categorias morfosintáticas; e outra ordem, social, que impõe o hábito, os gêneros, os esquemas e leva à cristalização dos sentidos, proporcionando uma previsibilidade, correspondente àquilo que denominamos *práxis enunciativa*. A *práxis enunciativa*, ao mesmo tempo em que é ato de produção de textos, a partir das balizas culturais, é também uma realização singular de discurso. Na língua materna isso corresponderia a dizer que a *práxis enunciativa* é a articulação do léxico, a partir de determinadas convenções de uso e de significados, mas, ao mesmo tempo, é a produção de um sujeito que vai dispor dessas convenções de uma forma “inédita” (os neologismos são um bom exemplo).

Nos contos, encontramos um tipo de narrativa estabilizada, com um semantismo cristalizado, mas que se apresenta de dife-

rentes formas. Por exemplo, a história do/a herói/heroína que vence todos os obstáculos e ganha um prêmio pode ser contada de formas diferentes. Em um filme é a bela jornalista que, depois de descobrir a “verdade” sobre uma operação financeira ilícita, consegue contar isso ao público, colocar os bandidos na cadeia e ganhar uma promoção (e, geralmente, um lindo namorado). Em outro texto, encontramos um lindo espião que precisa salvar o mundo de um “terrorista malvado”. O espião passa por mil peripécias e consegue vencer todos os obstáculos impostos pelo vilão. Então, o herói salva o mundo, desarmando a bomba do vilão, ganha uma bela recompensa e conhece uma mulher bonita e culta que se torna sua namorada. Juntos vão para algum lugar paradisíaco. Na publicidade televisiva, é o jovem executivo que trabalha arduamente durante o dia, resolvendo problemas, mas que, no final do desgastante expediente, é “resgatado” por sua bela mulher, em um carro valorizado socialmente.

A práxis enunciativa estabiliza as formas de uso e, por decorência os sentidos, porque se comporta como uma *matriz cultural de leitura*. Esta é responsável por regular as apreensões dos sentidos dos atos discursivos manifestados. Culturalmente, essa matriz obedece aos valores semânticos da sociedade em que foi constituída. Assim como as apreensões pelos órgãos sensoriais paulatinamente constituem uma matriz perceptiva, garantindo o reconhecimento de formas, sons, cores etc. dos objetos e auxiliando o sujeito no seu deslocamento pelo mundo, também a matriz cultural de leitura ajuda o sujeito a se estabelecer nos campos discursivos dentro de uma cultura. Essa matriz convencionada, por exemplo, que, ao falar socialmente, ao escrever um artigo científico ou uma carta a uma autoridade, deve-se usar a norma padrão da língua materna. Da mesma forma, por meio da matriz cultural de leitura, um sujeito sabe qual vestimenta usar numa audiência no Fórum ou num passeio à beira-mar. As convenções sociais, ao ocorrer no nível semântico, terminam por reger as apreensões dos sujeitos.

A matriz cultural de leitura se aplica, pois, à correspondência de sensibilização e de interpretação do mundo e faz os sujeitos

reconhecerem os valores semânticos das suas interações discursivas (por meio de textos), isto é, das práxis enunciativas. Em outros termos, existe uma axiologia sociocultural, na qual normas estabelecidas de apreensão dos discursos textualizados são postas em circulação. Assim, os discursos instituem um espaço fiduciário e asseguram a esquematização dos diferentes níveis de apreensão e interpretação dos contextos temáticos por meio de uma matriz cultural de leitura. No entanto, se isso garante as relações intersubjetivas e os deslocamentos dos sujeitos, também realiza um processo paulatino de despercebimento, conduzindo o sujeito a repetir, variadas vezes, os mesmos percursos interpretativos. Isso ocorre porque há um consenso, pela prática cotidiana do discurso na cultura, ou seja, pela práxis enunciativa, frente aos valores semânticos veiculados. No entanto, tudo isso ocorre porque somos seres que não apreendem os valores semânticos senão por meio da percepção. É disso que vamos tratar, de forma breve, a seguir.

#### 4. Linguagem e percepção

A linguagem possui um caráter paradoxal. Ela pode ser descrita como algo não tangível, pois é uma simbolização do mundo, no entanto, ao mesmo tempo, faz o sujeito *sentir* o mundo. Diante disso, a Semiótica francesa buscou tratar e explicar a relação de percepção que o leitor tem de um objeto de significação por meio do termo figuratividade (este é apenas um dos passos para a abordagem da percepção pelo viés lingüístico). O conceito define um conjunto de figuras que constituem um texto. Figuras são termos que fazem remissão aos elementos do mundo, deixando, desse modo, o texto mais concreto (estamos nos referindo, neste momento, ao texto verbal; na fotografia, por exemplo, temos a iconização de um objeto). Por meio das figuras o leitor “percebe” o sentido. Elas atribuem os traços sensoriais e constroem a concretude do texto, causando o efeito de precisão ou imprecisão dos acontecimentos, do tempo e dos lugares. E isso está relacionado aos objetivos que o autor quer atingir. Esse processo é denominado *figura-*

*tivização*. Enfim, a figuratividade é a propriedade que um texto possui de simular a experiência sensível, podendo levar o leitor a tomá-lo como verdadeiro e inclusive reagir somaticamente a ele.

O conceito é estudado como um procedimento semântico, isto é, um recurso que visa a concretizar o sentido. Podemos dizer que estabelece uma convergência entre o sensível e o inteligível, porque concretiza o sentido. Dito de outro modo, é por meio da figuratividade que se recriam sensações visuais, auditivas, táteis e, até mesmo, gustativas e olfativas nos textos e, a partir delas, o sentido é apreendido. Os estudos sobre os efeitos estilísticos e as figuras de retórica, por exemplo, procuram fundamentar as explicações sobre o papel da figuratividade nas sensações causadas pelo texto. As ilusões construídas textualmente resultam da relação que o leitor faz entre as suas figuras e aquelas encontradas no mundo, estabelecendo a “verdade” e a concretude do texto.

É importante ressaltar que cada manifestação textual possui seus recursos figurativos para chamar a atenção do leitor. Na canção temos a parte musical enquanto harmonia, melodia e percussão adicionadas à letra; no cinema temos as imagens em movimento junto aos diálogos e canções; na escultura temos a textura e características do material escolhido, adicionado a forma e cores; na pintura é possível, ao lado das cores, formas, luzes, a texturização; nos contos temos as descrições, as metáforas e os jogos de linguagem, (re)criando situações, personagens, lugares que o leitor *sente* e *vê* etc. Por fim, a figuratividade é a forma que toma o discurso, enquanto texto, para manifestar o sentido.

É preciso ressaltar que, quando abordamos a percepção do texto, não o estamos fazendo do ponto de vista psicológico ou biológico, mas na economia geral da Semiótica e do seu papel na constituição da significação. A teoria postula a especificidade epistemológica e metodológica para que não tratemos do assunto a partir de um viés ôntico, ou seja, sobre o sentido do ser, pois seu objetivo é tratar do poder e do papel da linguagem nas relações intersubjetivas. Desse modo, a Semiótica busca observar a percepção sob dois aspectos: um como componente da discursivização e, por decor-

rência, da textualização; e outro enquanto o fazer dos personagens instaurados no texto – e aqui adentramos o terreno da construção do sentido já descrito mais acima.

## 5. Linguagem e letramento: considerações

Por tudo o que tratamos até aqui fica claro nosso ponto de vista sobre o caráter indispensável das reflexões sobre a linguagem. Ela constrói o nosso entendimento de mundo, constitui nossa subjetividade, estabelece nossas relações sociais, enfim, é por meio dela que percebemos o ambiente que está em torno de nós. Todos esses papéis são, na maioria das vezes, tão recorrentes e comuns à nossa existência humana que nos fazem esquecer o quanto estamos imersos na linguagem. Talvez em razão disso é que nas aulas de Português se dá mais importância às análises sintáticas do que ao trabalho com a linguagem, no que diz respeito ao entendimento, à compreensão, à interpretação das “astúcias das enunciações” e dos enunciados. E, então, ocorre, entre os professores menos avisados, o equívoco de pensar que a única função da linguagem é a comunicação, como observa Bagno (2002, p. 133, grifos do autor).

Existe um mito ingênuo de que a linguagem humana tem a finalidade de “comunicar”, de “transmitir idéias” – mito que as modernas correntes da lingüística vêm tratando de demolir, provando que a linguagem é muitas vezes um poderoso instrumento de *ocultação da verdade*, de *manipulação do outro*, de *controle*, de *intimidação*, de *opressão*, de *emudecimento*.

Se continuarmos a formar professores ainda fundamentados nesse “mito”, então teremos aulas em que a interação com a linguagem estará, ainda, mais voltada ao trabalho de análise do sistema e se esquecerá do uso e de tudo o que ele condiciona. Nosso aprendiz não observará que a linguagem tem muito para ocultar, manipular, intimidar, fazer calar, vender sabonetes, carros,

perfumes e ideologias. Claro que em termos de pesquisa é relevante tratar das questões teóricas da língua enquanto sistema. Tais estudos auxiliam a entender o seu dinamismo e suas particularidades, por exemplo. No entanto, para a criança, para o adolescente, para o adulto em processo de letramento, ou seja, no caso do aprendiz, é preciso apontar a relevância e os resultados das interações linguageiras, levá-lo a entender que a sociedade e a cultura se constroem pelos entrelaçamentos semânticos existentes nos vários e diferentes textos que se apresentam diante dele.

Porém, para que isso ocorra é necessário que os professores, de modo geral – e, principalmente, os que se ocupam das classes de alfabetização –, compreendam o papel da linguagem como constituidora de sentidos, como mediadora das relações subjetivas e como meio de apreensão da realidade. E não podemos esperar que isso ocorra por acaso, por descoberta casual, por interesse individual de um ou outro professor ou até por milagre. A adoção de um ponto de vista linguageiro pelos professores, principalmente por aqueles que foram relacionados neste artigo, ocorrerá quando houver espaço para tais reflexões nos cursos de formação, a partir de uma ampla discussão e, portanto, da produção de pesquisa(s).

Se quisermos sujeitos letrados com habilidades na leitura e na escrita, então precisamos mostrar que a linguagem é material e meio desses dois processos e que tem papel relevante no nosso cotidiano. Aqueles que aprendem precisam saber com o que estão lidando. Não é mais concebível aulas para crianças com enfadonhas separações de sílabas, leituras de textos apenas com o objetivo de fazê-las circular os adjetivos e substantivos, redações para se escrever sobre uma figura ou tema descontextualizado. Histórias infantis ficam bem mais interessantes quando o professor mostra que, para atingir seu objetivo, a bruxa conversou e argumentou com a princesa a ponto de ela comer uma maçã envenenada ou querer costurar sem nunca ter visto uma agulhinha sequer. Esse fazer é mais coerente com a inteligência das crianças. A produção textual dos adolescentes ou dos adultos será uma atividade mais interessante se eles compreenderem que podem atingir um objetivo

por meio de um texto, que podem expor pontos de vista e ganhar adeptos ou até mesmo inventar um mundo que ainda não existe, mas que pela linguagem será real.

Adotar um ponto de vista linguageiro vai na direção de compreender que a apreensão do sentido é algo que pode ser aprendido, compreendido e desenvolvido, derrubando a falsa idéia de que, para entender um texto, é preciso ter sensibilidade ou o ler repetida vezes. Rer ler um texto se faz necessário, desde que se saiba o que se busca nele observar e apreender. E isso é possível se se entende o papel da linguagem no cotidiano dos sujeitos e se isso se torna uma prática escolar.

Quem sabe tomando a linguagem como meio fundante dos sujeitos, tal como propõe Merleau-Ponty, não poderemos contribuir mais um pouco no processo da alfabetização e do letramento dos nossos aprendentes? E o letramento não se torne, de fato, uma busca e um fazer ordinário no cotidiano escolar? Teremos, então, sujeitos capazes de *exercer efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita*, que, portanto, participem competentemente de eventos de letramento. Porém, para que isso ocorra, reiteramos, é necessário que tanto professores como aprendentes entendam o papel da linguagem e sua presença em suas vidas, no cotidiano e na cultura de modo geral. Entender o papel da linguagem, a nosso ver, é o primeiro passo didático-pedagógico a ser dado na direção da proficiência da leitura e da escrita, enfim, do letramento.

## Referências

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

BENVENISTE, Emile. Da subjetividade na linguagem. *Problemas de Lingüística Geral I*. Trad. Maria da Gloria Novak; Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1991. p. 284-293.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS,



Maria Tereza; Jobim; SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). *Ciências Humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc> Acesso em: 7 mar. 2006a.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cybercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> .Acesso em: 7 mar. 2006b.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001. p. 77- 94.

# Estratégias de textualização em gêneros opinativos – uma aplicação didática<sup>1</sup>

---

MARIA ANGELA PAULINO TEIXEIRA LOPES (PUC MINAS)

## 1 – Introdução

As práticas acadêmicas envolvendo formação de professores de língua portuguesa têm possibilitado a reflexão sobre a necessidade de sistematizar as atividades de linguagem de modo a articular as concepções estabelecidas pelos materiais didáticos à disposição do professor e as práticas de linguagem transformadas em objetos de ensino. Preliminarmente, cabe ressaltar que este trabalho, em sintonia com outras áreas que têm se ocupado de práticas discursivas situadas na esteira do interacionismo sócio-discursivo, insere-se em um conjunto de pesquisas cujo eixo situa-se particularmente na compreensão dos fatores envolvidos no ensino/aprendizagem dos gêneros textuais e na importância destes na formação de estudantes de Letras, futuros professores.<sup>2</sup>

Nos últimos anos, o curso de Letras da PUC Minas elegeu o gênero textual como objeto de reflexão de seu projeto pedagógico.

---

<sup>1</sup> Este artigo é a versão escrita da comunicação “Seqüências didáticas e práticas de linguagem: uma análise dos mecanismos de textualização em gêneros opinativos”, apresentada na sessão: *Linguagem, gêneros textuais e seqüências didáticas: debatendo práticas de ensino portuguesas, brasileiras e suíças*, coordenada por Gláís Sales Cordeiro (FAPSE-UNIGE), no Congresso Internacional Linguagem e Interação, realizado na UNISINOS (São Leopoldo, RS), de 22 a 25 de agosto de 2005.

<sup>2</sup> A esse respeito, remeto às pesquisas que integram os seguintes projetos: *Os gêneros acadêmicos na formação profissional* (FIP PUC Minas 034/2004; CNPq 403167/2003-5; FAPEMIG SHA 0419/01 e SHA 198/04) e *Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento* (FAPESP 02/09775-0).

Especialmente, nas aulas da disciplina Didática II (Língua Portuguesa), o estudo dos gêneros como objeto de ensino e aprendizagem de língua passou a significar uma tentativa de articular a compreensão dos processos de recepção e produção ao entendimento do modo de funcionamento das práticas de linguagem. Nesse sentido, o gênero é concebido como atividade social mediada pelo discurso que permite o acesso do indivíduo ao mundo do conhecimento.

A proposta aqui apresentada filia-se, pois, a estudos que vêem a escola como o lugar de desenvolvimento das capacidades e habilidades envolvidas no uso de tais práticas (SCHNEUWLY, 2004; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 1999, 2004a, 2004b; ROJO, 2001; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; AZEVEDO e CORDEIRO, 2004). Na perspectiva dessas análises, os gêneros são compreendidos como *práticas de linguagem*, como *ações sociais*, e a análise do funcionamento dos gêneros é uma espécie de chave para entender os modos de participação dos sujeitos nas ações da comunidade.

Este exame, de caráter exploratório, foi motivado por uma experiência vivida na disciplina Didática II, no sétimo período do curso de Letras, cujo objetivo tem sido capacitar os alunos, futuros professores de língua portuguesa, para a elaboração de procedimentos metodológicos com vistas a buscar a mediação entre as capacidades discursivas dos alunos da Educação Básica e as possibilidades oferecidas pelos processos constitutivos dos textos que circulam na sociedade, de modo a desenvolver uma análise das estruturas sintáticas emergentes dos gêneros textuais. Para viabilizar a proposta, foi solicitada aos alunos a elaboração de uma *seqüência didática*, nos moldes do procedimento metodológico apresentado por Dolz e Schneuwly (2004), a ser explicitado adiante.

A construção desses *modelos didáticos* permitiria promover a convergência dos conhecimentos construídos ao longo do curso de Letras, notadamente, a partir de subsídios teóricos provenientes dos estudos críticos desenvolvidos nas disciplinas que tratam dos aspectos morfossintáticos e semânticos dos textos.

Embora considerando que a entrada dos textos na escola – particularmente os de circulação social via mídia impressa – acaba por imprimir uma feição *escolar* ao trabalho com os textos, o que acarreta alterações de âmbito sócio-discursivo e, conseqüentemente, mudanças na percepção dos gêneros como práticas discursivas e comunicativas *reais*, é preciso reconhecer que as atividades escolares ainda constituem a forma adequada e possível de apropriação das práticas sociais materializadas nos gêneros textuais. Nessa ótica, entende-se que a didatização dos conhecimentos pode ser viabilizada a partir da interseção entre as contribuições da lingüística aplicada ao ensino e aprendizagem dos gêneros textuais e os estudos dos processos discursivos e sintático-semânticos constitutivos dos textos.

Por limitações de tempo e de espaço, apresento aqui somente as reflexões decorrentes do exame das operações sintático-semânticas emergentes dos gêneros em que predominam atitudes argumentativas, possibilitado pelas propostas de intervenção didática apresentadas pelos grupos de trabalho. Das estratégias sintáticas observadas, enfatizarei o papel das orações subordinadas substantivas subjetivas e predicativas na construção argumentativa do discurso. Antes de expor esses dados, farei algumas considerações acerca do encaminhamento didático que, geralmente, é dado a esses processos.

## **2. Da sintaxe dos enunciados para a sintaxe dos gêneros – considerações preliminares**

Os estudos dos mecanismos sintáticos propostos pelas gramáticas formais (entendidas aqui como as de cunho tradicionalista, preocupadas com o normativismo e o descritivismo sustentados em marcas formais) geralmente encontram respaldo nos manuais didáticos, que reproduzem e parafraseiam conceitos e exemplos nelas contidos. Ainda que procurem – principalmente na apresentação da obra – estabelecer um diálogo com as orientações expressas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Por-

tuguesa (PCN/LP), cujas diretrizes propõem o ensino da língua com base no uso e funcionamento dos gêneros textuais, os autores de material didático para a Educação Básica (incluindo-se aí as gramáticas escolares e o livro didático de português (LDP)) persistem numa análise da sintaxe de enunciados isolados e descontextualizados. Exemplo disso é a abordagem sintática interfrástica que comumente privilegia uma visão meramente classificatória dos fenômenos, restringindo-se à identificação de tipos de períodos e orações a partir de uma taxonomia apresentada *a priori*, através de quadros e listas de conectivos, ou de estruturas sintáticas pré-determinadas.

Esse procedimento, detectado em obras adotadas em instituições públicas e privadas<sup>3</sup>, revela a dificuldade de se efetivarem, na prática, as intenções explicitadas. Tal postura expõe também uma concepção prescritivista da língua, que não leva em conta o caráter interacionista do fenômeno lingüístico, em que a gramática deve ser estudada a partir “do efeito que os usos da linguagem, em contextos reais para propósitos comunicativos do falante, provocam na forma de sua manifestação lingüística” (DECAT, 1999a, p. 214). As atividades propostas, por privilegiar em demasia os usos isolados de certas ocorrências (especialmente do chamado padrão culto de modelos literários considerados *clássicos*), perdem de vista os processos caracteristicamente singulares e heterogêneos que constituem os discursos, motivados pelas determinações de ordem funcional e contextual: as intenções e os propósitos do locutor, a percepção que esse tem de seu interlocutor e da situação de interlocução, as particularidades da tarefa retórica, entre outras. Seria necessário que as variações de ordem sintática, semântica e discursiva fossem compreendidas do ponto de vista da dimensão pragmática que cerca as práticas discursivas, de modo a articular

---

<sup>3</sup> Por não constituir objetivo deste trabalho a crítica aos procedimentos adotados pelos autores de manuais didáticos para o ensino de língua portuguesa, sugiro a leitura dos pareceres a respeito dos LDP (publicados até 2004), elaborados pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD 2005). Conferir no endereço eletrônico: <http://www.fnnde.gov.br>.

os aspectos composicionais e funcionais dos gêneros textuais (LOPES, 2004).

Nessa linha de raciocínio, pode-se também avaliar o tratamento didático dado aos gêneros opinativos. De início, cabe salientar que os gêneros do eixo do *argumentar*<sup>4</sup> oferecem certas dificuldades de encaminhamento didático, particularmente no terceiro e quarto ciclos da Educação Básica. Não é exagero afirmar que as atividades envolvendo práticas discursivas do eixo do *narrar* e do *relatar* são muito mais frequentes na rotina escolar. De fato, os textos expositivos e argumentativos não são trabalhados de forma sistematizada, na escola, embora constituam material de leitura e estudo em todas as disciplinas do currículo. Algumas explicações costumam ser apresentadas para o fenômeno, entre elas a dificuldade de compreensão de tais gêneros, tendo em vista a complexidade organizacional e temática subjacente a essas *composições textuais*. Além disso, as condições de circulação desses gêneros nem sempre facilitam o acesso de aprendizes e professores a tais práticas discursivas. Em outras palavras, os textos que apresentam ponto de vista parecem demandar um posicionamento crítico e analítico muitas vezes incompatível com a maturidade de leitura de grande parte da população escolar brasileira.<sup>5</sup>

Se considerarmos que, numa abordagem interacionista e sócio-discursiva da língua, o gênero apresenta-se como a materialidade pela qual se dá a *mediação* com o objeto do conhecimento, seria importante reformular pressupostos teóricos e metodológicos com vistas a privilegiar um trabalho com os textos do domí-

---

<sup>4</sup> Mesmo reconhecendo a dificuldade de enquadramento dos gêneros textuais em determinado quadro conceitual ou metodológico, dada a complexidade discursiva e funcional dos mesmos, adotarei, nesta análise, a proposta tipológica de agrupamento organizacional dos gêneros apresentada por Dolz e Schneuwly (2004) e por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

<sup>5</sup> São notórias as dificuldades enfrentadas pelos professores para ter acesso a materiais da mídia impressa. O alto custo dos periódicos e a falta de tempo para o exercício dessa prática de leitura constituem um entrave para a formação e a instrumentalização do professor leitor.

nio do argumentar, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. Ao mesmo tempo, seria crucial a reorientação da análise que se deslocasse da dimensão do produto para a dos processos constitutivos dos gêneros em estudo.

Como profissional, atuando na área de ensino de língua materna, penso que o entendimento discursivo das relações sintático-semânticas dos gêneros textuais levaria o estudante à compreensão do funcionamento dessas práticas discursivas, superando a tendência classificatória e terminológica que tem sido imposta ao tratamento dos gêneros. Seria também o reconhecimento do papel dos gêneros como fenômenos sociais, o que possibilitaria sair de uma visão estática de gênero textual para considerar o seu caráter dinâmico.

No caso dos textos em que predominam atitudes opinativas, seria relevante não somente considerar aspectos integrantes da macroestrutura (introdução – desenvolvimento – conclusão), como costumam determinar alguns manuais didáticos, mas também buscar analisar as estratégias discursivas e sintáticas que possibilitam e efetivam a ação argumentativa. Isso ratifica que não basta a ação pelo gênero, pelo conhecimento das regras composicionais que o constituem. O gênero textual não realiza sozinho a ação pretendida; torna-se absolutamente necessária a ativação de outros parâmetros relacionados à situação e aos papéis desempenhados pelos agentes. Pela análise dos *parâmetros* ligados à situação discursiva, reitera-se a dimensão social do gênero (BRONCKART, 1999).

No próximo tópico, com base nos dados fornecidos pelas reflexões provenientes das propostas didáticas apresentadas na disciplina Didática II, procurarei estabelecer pontos de interseção entre as singularidades lingüístico-discursivas que dizem respeito à gestão textual e à ação pretendida pelos gêneros de opinião, em particular as funções que parecem desempenhar as orações complexas, constituídas de orações substantivas subjetivas e predicativas, na efetivação da tarefa retórica. Do mesmo modo, indicarei algumas possibilidades de realização dessa interseção, no âmbito do dispositivo metodológico da seqüência didática, de modo a

explorar as estratégias sintáticas emergentes em gêneros opinativos como o *editorial*, o *artigo de opinião* e a *carta de leitor*.

### 3. Gêneros e estratégias sintáticas – de objetos do conhecimento a objetos de ensino

Primeiramente, cabe justificar a escolha da *seqüência didática* como procedimento metodológico para a elaboração de unidades de ensino de língua portuguesa. Esse dispositivo didático compreende uma seqüência de módulos de ensino organizados para aprimorar uma determinada prática de linguagem de modo a inter-relacionar o projeto de apropriação de uma prática e os instrumentos que facilitam essa apropriação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Nas práticas de estágio de língua portuguesa,<sup>6</sup> a opção por uma metodologia seqüenciada já havia demonstrado que a construção progressiva dos conhecimentos sobre um determinado gênero textual favorecia a análise das situações típicas de comunicação e das estratégias discursivas e lingüísticas referentes a esse objeto de ensino. Uma das principais dificuldades demonstradas pelos professores em formação dizia respeito ao tratamento de questões relativas aos aspectos lingüísticos, em especial à sintaxe interfrástica. As atividades sugeridas repetiam procedimentos usuais retirados de manuais didáticos e não promoviam uma articulação com os aspectos funcionais e estruturais do gênero trabalhado.

A manifestação dessa dificuldade ficou evidente na proposta apresentada por um grupo de alunos que pretendia trabalhar, no primeiro ano do Ensino Médio, com os gêneros predominantemente argumentativos da esfera jornalística. Alertados sobre a necessidade de compreender as configurações lingüísticas a partir da consideração das especificidades do gênero e de suas condições

---

<sup>6</sup> Na disciplina Prática de Estágio Supervisionado IV, do curso de Letras da PUC Minas, os alunos elaboram atividades de transposição didática para intervenção na escola onde cumprem o estágio.



de uso e funcionamento, os integrantes do grupo iniciaram o levantamento não somente dos processos argumentativos presentes nos textos selecionados, mas também dos modos de composição sintática mais recorrentes.

À medida que refletiam sobre as estratégias sintáticas encontradas nos gêneros argumentativos e relacionavam seu encaminhamento às condições determinadas pelos *parâmetros de ação de linguagem*, esses alunos passavam a compreender melhor as relações semânticas que delas emergiam. É fundamental lembrar que as relações de causalidade, condicionalidade, finalidade, conclusão e, particularmente, os efeitos obtidos a partir da repercussão dos elementos de oposição e concessão que constroem a contra-argumentação dos textos de opinião mereceram um tratamento detalhado com atividades de identificação e de reescrita desses fenômenos. Para a exploração desses recursos sintáticos, predominavam exercícios que objetivavam o estudo dos operadores argumentativos e dos mecanismos de contrajunção. De fato, os alunos demonstravam uma assimilação bastante proveitosa das pesquisas e estudos da Semântica Argumentativa voltados para o papel dos mecanismos de oposição, dos modalizadores discursivos e dos chamados *operadores do discurso* estudados nas disciplinas do curso.

Apesar de bastante recorrentes na organização discursiva dos gêneros de opinião, os grupos oracionais com função de sujeito e de predicativo, na oração complexa, não recebiam tratamento semelhante nas *seqüências didáticas* elaboradas pelos alunos. Questionados sobre a não-exploração do encaminhamento dessas estruturas sintáticas, na sistematização dos conhecimentos acerca dos processos argumentativos, iniciou-se a fase da problematização e da busca de explicações para o fenômeno.

O aspecto mais evidente referia-se à inadequação das descrições gramaticais encontradas nas obras de referência. Como já foi dito, as análises tradicionais, muitas vezes, apresentam uma mistura de critérios (ora sintáticos, ora semânticos) que não contemplam a reflexão sobre as relações de sentido emergentes das orações. Embora fossem estimulados a empreender uma abordagem

do fenômeno numa perspectiva funcional-discursiva, a exemplo de estudos como os de Decat (1995, 1999b) que já haviam apontado para a categoria gênero textual na exploração dos aspectos sintático-semânticos, os grupos de trabalho não conseguiam realizar na prática a interseção entre as descrições conceituais das estruturas sintáticas e sua realização discursiva.

Diante da descrição apresentada pelos manuais escolares e pelas gramáticas, e do pequeno número de trabalhos voltados para um exame de cunho funcional-exploratório, procedeu-se a uma discussão, envolvendo toda a classe, para que algumas averiguações fossem feitas. Com base nos dados fornecidos pelo *corpus*, algumas delas estão sumarizadas a seguir.

#### **4. Usos e efeitos das orações substantivas subjetivas e predicativas nos gêneros de opinião – uma abordagem interacional-discursiva**

Na dimensão sintática, o exame inicial do *corpus*<sup>7</sup> apontava o agenciamento sistemático de orações complexas constituídas, sobretudo, por orações substantivas e predicativas, tais como:<sup>8</sup>

- (1) “É preciso desde já tomar as medidas necessárias para conservar a água com boa qualidade.” (E1)
- (2) “Antes da votação do texto definitivo no Senado Federal, é fundamental que os parlamentares entendam que a terapia celular...” (A2)
- (3) “O pior é que o próprio presidente Lula se deixa seduzir por esta tese maluca.” (A4)

<sup>7</sup> Ao final do levantamento, foram selecionados 15 textos: 5 editoriais (E), 5 artigos de opinião (A) e 5 cartas de leitor (CL). Nesta análise, os textos aparecem identificados por iniciais e por números, de acordo com a cronologia de publicação (cf. 6 – Textos-fonte neste artigo).

<sup>8</sup> Em negrito aparecem as orações subordinadas substantivas subjetivas e/ou predicativas.

- (4) “É necessário que a imprensa esclareça as pessoas, a fim de que todos sejam respeitados na sua dignidade como pessoa humana, independentemente de sua condição sexual.” (CL2)
- (5) “Seria bom se Flor de Pessegueiro fosse exibido pelo país afora.” (A3)

Nos três gêneros examinados – *editorial*, *artigo de opinião* e *carta de leitor* –, as orações substantivas subjetivas e predicativas, inseridas nas orações complexas, constituem estratégias que podem ser agenciadas no momento da explanação de motivos e causas para um evento, fato ou personalidade que se quer destacar. Assim é que se encontram tanto na apresentação de dados testemunhais ou estatísticos, como na introdução de explicações, na recorrência a exemplos, citações e ilustrações.

Quanto à estrutura, elas podem estar integradas à chamada oração principal pelo conectivo *que* ou *se*, ou ainda se apresentarem em formas nominais, denominadas pelos gramáticos de *reduzidas* de particípio, gerúndio e infinitivo. No *corpus*, há uma recorrência maior ao uso de orações reduzidas de infinitivo, como se pode constatar a seguir:

- (6) “Num país com tanta terra e tanta fartura como o nosso, é vergonhoso, revoltante e triste vermos os donos desta terra, os índios, passando fome (...)” (CL3)
- (7) “Para isso será necessário criar, com a maior urgência, bancos de cordão públicos.” (A2)
- (8) “É absurdo ver a cúpula do PT – Dirceu, Genoíno e Mercadante, entre outros – manobrar para abafar (...)” (CL4)

No caso das cartas de leitor, a análise da posição dessas orações no texto pode ficar comprometida, tendo em vista a submissão desses textos à reedição para publicação. Nas seções dedicadas às cartas, essas se apresentam, em geral, em formato reduzido, o que pode comprometer uma análise *real* das estratégias sintáticas. No gênero em questão, as orações substantivas parecem estar a

serviço de uma atitude de exortação ou de advertência por parte do locutor:

- (9) “É necessário que a imprensa esclareça as pessoas, a fim de que (...)” (CL 2)
- (10) “Não é possível que se continue a usar a religião para arrastar o sofrimento da mãe que traz no ventre um feto sem cérebro.” (CL1)
- (11) “O único remédio é o eleitor ficar atento a tudo que acontece (...)” (CL5)

As considerações apresentadas pelos grupos ratificavam o que já havia sido demonstrado por alguns estudiosos da lingüística do texto (KOCH, 1993, 2002). A análise dos dados ressaltava a necessidade de um estudo que ultrapassasse os limites do enunciado para considerar o discurso em sua totalidade, tendo em vista seus aspectos enunciativos e pragmáticos, ou seja, suas finalidades comunicativo-interacionais. O agenciamento das estruturas sintáticas em destaque parece visar à adesão do público-leitor para a necessidade de uma tomada de atitude, de uma ação necessária para a resolução de determinada situação ou de um estado de coisas.

Nessa ótica, o exame confirma a ressalva apresentada por Garcia (1981, p.39) de que a idéia mais importante nem sempre se encontra na oração principal, como preconizam as descrições gramaticais, mas nas orações de valor nominal. Convém acrescentar que, nos exemplos coletados, o conteúdo temático precisa ser compreendido no conjunto das proposições, não se encontrando exclusivamente em uma delas. Por se “constituírem estruturas de encaixamento, ou seja, integradas estruturalmente em outra cláusula numa função de *argumento*”, as cláusulas substantivas fazem parte de uma mesma unidade de informação, como assinala Decat (1999b, p. 29).

No exame dos dados, nos gêneros selecionados, as orações subjetivas aparecem sempre pospostas, o que pode apontar para uma estratégia de focalização por parte do locutor com a finalidade de

pôr em destaque uma idéia, uma atitude argumentativa. Os exemplos de I a II podem demonstrar que não se trata de uma ação aleatória, mas de uma manobra sintática que, pelo grau de relevância dos argumentos e dos pontos de vista, repercute de modo significativo no projeto retórico do locutor, isto é, em sua *ação de linguagem*.

A respeito da “responsabilidade enunciativa” de um texto, Bronckart (1999, p.320-332) postula que, sendo ação de linguagem em interação com outras ações e discursos de *outros*, os gêneros apresentam traços constitutivos desse processo polifônico. A expressão dessa polifonia (implícita ou explícita) pode estar traduzida no que o autor chama de “modalizações”, espécie de “voz enunciativa” que apresenta “comentários ou avaliações a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. Essas modalizações, segundo o autor, contribuem para o “estabelecimento da coerência pragmática ou interativa” do texto e orientam o destinatário na interpretação do conteúdo temático. Elas podem ser de dois tipos: i) lógicas e ii) deônticas. A primeira categoria agrupa as modalizações de função alética, relativas à verdade das proposições enunciadas; e também as de função epistêmica, referentes às condições de estabelecimento da verdade. A segunda categoria constitui “uma avaliação do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social”.

Nos gêneros em estudo, sobretudo na apresentação de fatos ou de eventos já atestados ou considerados corretos, observa-se recorrentemente o uso dessas modalizações nas duas funções avaliadoras, regendo as orações substantivas de valor nominal – subjetivas e predicativas (nos exemplos (12), (13) e (14), as modalizações encontram-se em itálico).

(12) “*É lamentável que não seja possível promover exposições, em massa, de norte a sul do país, de um modesto documentário (...)*” (A3)

(13) “*O certo é que se fala muito na sonegação de tributos e depósitos de bilhões nos paraísos fiscais e nada ocorre na prática.*” (E5)

- (14) “*É claro que profissionais do direito não estão acima da lei (...)*” (E4)

Observe-se que Bronckart (1999, p.333), ainda que não desenvolva um exame pormenorizado dos efeitos das ocorrências sintáticas em determinados gêneros, aponta para as orações ditas impessoais “que regem uma oração subordinada completiva”. O levantamento feito permite concluir que há uma predominância dessas estratégias sintáticas que põem em evidência, pela topicalização da predicação, o argumento que se quer destacar. A presença significativa das subordinadas subjetivas e predicativas não somente na introdução dos fatos e eventos a serem tratados, como também na exposição propriamente dita da tese a ser defendida, parece indicar que os argumentos apresentados prescindem de averiguação e podem se constituir como evidência incontestável ao *dizer* do locutor.

Embora se verifique um número significativo de ocorrências na planificação geral dos textos selecionados, o uso de orações substantivas subjetivas e predicativas torna-se mais recorrente no momento do encaminhamento das conclusões do locutor. Seguem alguns exemplos selecionados dos parágrafos finais dos textos.

- (15) “O certo seria, talvez, escrever livros ‘didáticos’ menos didáticos e mais motivadores (...)” (A1)
- (16) “É fundamental, portanto, que se encontre uma solução jurídica para contornar o problema.” (E3)
- (17) “É fundamental que a nossa legislação também aprove essas pesquisas (...)” (A2)
- (18) “Por isso, é urgente inverter essa lógica cruel que nos condena a taxas medíocres de crescimento econômico.” (E2)
- (19) “É preciso que essas vozes sejam ouvidas pela área preconceituosa e hipócrita da igreja (...)” (CL2)

Nos exemplos acima, em que a oração complexa é constituída de uma oração subjetiva, um verbo de ligação e um predicativo, a

topicalização das predicções parece imprimir um tom assertivo ao discurso, o que pode indicar procedimentos composicionais ligados ao gênero e à *ação de linguagem* que permitem realizar. Koch (2002, p.137) chama a atenção para os “articuladores textuais *meta-enunciativos*”, cuja função é comentar a própria enunciação. Dentre esses, encontram-se os de *caráter deôntico* (“*É indispensável que...*”), indicadores do grau de imperatividade atribuído ao conteúdo proposicional.

Ainda que não se possa oferecer aqui uma análise aprofundada do uso dessas ocorrências sintáticas, nos gêneros analisados, é possível vislumbrar uma função apelativa do discurso, característica de uma seqüência discursiva injuntiva que parece estar a serviço dos objetivos persuasivos do locutor.

É interessante destacar que um dos gêneros examinados – o artigo de opinião *Sonegação fiscal é crime* (A5) – apresenta onze vezes o emprego de orações complexas formadas por orações substantivas subjetivas, introduzidas pelo articulador textual metaenunciativo de natureza deôntica “*É preciso que...*”. Diante disso, pode-se concluir que a repetição da mesma ocorrência sintática implica um empobrecimento de estilo? Ou seria uma manobra discursiva que, pela recorrência intencional de uma mesma estratégia, contribuiria para a concretização do propósito comunicativo do locutor?

## 5. Algumas conclusões

Antes de finalizar, é preciso deixar claro que, neste estudo, apenas levantamos algumas hipóteses por meio de especulações de ordem empírica. Trata-se de um ponto de partida que exige maior aprofundamento teórico que possa fornecer subsídios para uma compreensão mais ampliada da organização dos discursos.

Para submeter de fato o exame dessas ocorrências ao crivo de uma análise mais abrangente e aprofundada dos efeitos argumentativos dos gêneros analisados, seria necessário considerar outros aspectos discursivos importantes que não foram aqui apontados,

entre eles as formas de raciocínio (dedutivo e indutivo), os fatores ligados à intertextualidade e à polifonia, a manutenção da orientação argumentativa etc.

As reflexões possibilitadas pelas discussões em torno da tarefa de elaboração de uma *seqüência didática*, cujo objetivo era o trabalho com gêneros opinativos, parecem conduzir a algumas considerações.

Por um lado, vale ressaltar que a análise dos processos sintáticos constitutivos dos textos ganha significado se orientada pela perspectiva funcional-discursiva que considera o propósito comunicativo do locutor e as condições da situação de *ação de linguagem*. Essa condução permite ir além do estudo meramente classificatório de expressões e enunciados que se limita a verificar as funções sintáticas desempenhadas por termos e orações, no período.

Por outro lado, no tocante à metodologia *seqüência didática*, cabe destacar que não se trata de um modelo didático fechado em torno de levantamento de objetivos e criação de atividades, mas de um conjunto de procedimentos que permitem compreender as regularidades funcionais e sintáticas de determinados gêneros de modo a integrar três fatores em interação: i) as especificidades das práticas de linguagem (objeto de aprendizagem); ii) as capacidades de linguagem dos aprendizes; iii) as estratégias de ensino propostas pelas seqüências didáticas.

Assim, sincronizado com a perspectiva teórico-metodológica que sustenta o procedimento *seqüência didática*, este exame permitiu, pelo trabalho com os gêneros de opinião, nos níveis enunciativo e lingüístico, demonstrar a necessidade de um trabalho sistematizado e reflexivo que promova, de fato, o desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura e produção de gêneros do domínio do *argumentar*.



**Textos-fonte****Artigos de opinião (A)**

KANITZ, Stephen. Estimulando a curiosidade. *Veja*. 29 out. 2003 (A1)

ZATZ, Mayana. Esperança renovada. *Folha de São Paulo*. 13 fev. 2004 (A2)

PETRY, André. Flor de pessegueiro. *Veja*. 15 jun. 2005 (A3)

ALMEIDA, Baptista Chagas de. Bastaria apenas saber a verdade. *Estado de Minas*. 23 jul. 2005 (A4)

CASTRO, Lindolfo Fernandes de. Sonegação fiscal é crime. *Estado de Minas*. 23 jul. 2005 (A5)

**Editoriais (E)**

Patrimônio líquido. *Folha de São Paulo*. 05 ago. 2003 (E1)

Para onde foi a renda. *Veja*. 10 mar. 2004 (E2)

Exigência polêmica. *Folha de São Paulo*. 20 jun. 2005 (E3)

Abusos da PF. *Folha de São Paulo*. 22 jun. 2005 (E4)

Bilhões na ilegalidade. *Estado de Minas*. 23 jul. 2005 (E5)

**Cartas de leitor (CL)**

André Petry. *Veja*. 21 jul. 2004 (CL1)

Transexual. *Caros Amigos*. 01 out. 2004 (CL2)

Terra e fome. *Folha de São Paulo*. 24 fev. 2005 (CL3)

Corrupção. *Veja*. 01 jun. 2005 (CL4)

CORRUPÇÃO – Redes espalhadas por todo o Brasil. *Estado de Minas*. 25 jul. 2005 (CL5)

## Referências

AZEVEDO, Izabel M.; CORDEIRO, Gláís S. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com seqüências didáticas e analisar as produções dos alunos de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS: UNISINOS, v.2, n.2, 2004, p. 73-83.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos)*. Brasília, DF: SEB/MEC, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa (Ensino Médio). Brasília, DF: SEB/MEC, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999, 353 p.

\_\_\_\_\_. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 2004a, p. 98-108.

\_\_\_\_\_. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, v.2, n.2, 2004b, 113-123.

DECAT, Maria Beatriz N. Relações adverbiais e gêneros do discurso. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, SP: UNICAMP, n.28, 1995, p.19-36.

\_\_\_\_\_. Funcionalismo e gramática. *Para sempre em mim: homenagem à professora Ângela Vaz Leão*. *SCRIPTA*. Belo Horizonte: CESPUC/PUC Minas, 1999a, p.213-220.

\_\_\_\_\_. Por uma abordagem da (in) dependência de cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”. *SCRIPTA*. Belo Horizonte: PUC Minas, v.2, n.4, 1999b, p.23-38.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 9 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981. 521 p.

KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993. 240 p.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez. 2002, 168 p.

LOPES, Maria Angela Paulino T. Referenciação e gênero textual – atividades sócio-discursivas em interação. In: MACHADO, Ida L.; MELLO, Renato (Org.). *Gêneros: Categorias de Análise do Discurso*. NAD/FALE/UFMG, 2004, p. 205 - 219.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula - praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, 247 p.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

# A leitura como atividade interdisciplinar e a formação do professor

---

MARIA LUIZA CUNHA LIMA (FALE/UFMG)

## 1. Projetos Interdisciplinares e a formação do professor de leitura

No presente artigo, refletirei sobre a minha experiência em formação de professores, no projeto interdisciplinar “Ler para Aprender”<sup>1</sup>, com professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo de todas as disciplinas de 5ª a 8ª série (ensino fundamental), desenvolvido no âmbito do projeto “Teia do Saber”<sup>2</sup>. O interesse é relatar uma experiência com a realização de projetos interdisciplinares como instrumento que favorece a leitura na escola. O principal objetivo será, além de relatar essa experiência específica, discutir alguns aspectos da política educacional vigente no que diz respeito à formação continuada de professores.

O projeto “Ler para Aprender” teve como característica principal a reflexão sobre a leitura tanto como atividade essencial para todas as matérias quanto como habilidade que cabe a todas disciplinas desenvolver. Fizeram parte do projeto 81 turmas no Estado

---

<sup>1</sup> Agradeço aos professores da turma do “Ler para Aprender” de Bragança Paulista, sobretudo por terem tido tanta vontade de mudar e de fazer acontecer.

<sup>2</sup> O Projeto “Teia do Saber” é um projeto de formação continuada de professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, desenvolvido desde 2003. A turma do projeto “Ler para Aprender” da qual fui formadora, no período de julho a dezembro de 2004, foi a turma da delegacia de ensino de Bragança Paulista, que engloba 20 professores nas disciplinas Português, História, Matemática, Ciências, Filosofia, Educação Física, Geografia e Educação Artística, sob a coordenação da Profª Anna Christina Bentes, do Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp.

de São Paulo, divididas entre 13 delegacias de ensino (um total de 2636 professores). A equipe da qual fiz parte atuou na delegacia de ensino do município de Bragança Paulista, em quatro turmas com a participação de 95 professores da rede, com uma carga horária de 640 horas/aula para cada turma. Um mesmo grupo de formadores (4 pessoas) acompanhou as turmas sendo que cada formador ficava mais estreitamente ligado a uma turma, embora, esporadicamente, pudesse dar aulas nas outras.

A longa carga horária possibilitou, além da realização de diversas leituras e reflexões teóricas com as turmas, a execução de projetos de ensino, desde a fase da definição de temas e objetivos até a avaliação do resultado final. Consideramos essencial ter podido acompanhar os professores ao longo de todo o projeto já que foi possível estabelecer relações e traçar reflexões muito ricas sobre as teorias e práticas dos professores.

Projetos interdisciplinares e temas transversais têm sido apontados como meios privilegiados para o letramento dos alunos e para as práticas de leitura da escola, tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa quanto por diversos estudiosos da área (por exemplo, KLEIMAN; MORAES, 1999). Alguns dos principais argumentos nessa direção são os de que a interdisciplinaridade evitaria a excessiva fragmentação do saber entre as diversas disciplinas, por um lado, enquanto, por outro, permitiria aos alunos o contato com as diferentes formas de ler peculiares a cada disciplina a partir das práticas dos professores especialistas.

Parte-se aqui da compreensão de leitura como uma atividade situada, que demanda diferentes estratégias e abordagens a depender do gênero a ser lido e da função dessa leitura. Cada instituição e situação faz circular gêneros e atitudes de leitura próprios. A leitura de textos produzidos dentro de uma disciplina específica exigem certas atitudes próprias daquela disciplina, atitudes que se aprendem melhor tendo como modelo de leitor um especialista acostumado a elas. Assim, a matemática, por exemplo, demanda uma certa postura de leitura de seus enunciados

que seriam melhor tratadas e ensinadas ao aluno pelo professor de Matemática.

Pode-se dizer que a leitura é, ao mesmo tempo, recurso indispensável e responsabilidade de todas as matérias, não sendo responsabilidade exclusiva somente da disciplina de língua materna (como, muitas vezes, se pensa na escola), isto é, todo professor é professor de leitura:

Enquanto atividade social, a leitura compete a todos os professores. Ao professor de língua, porque deverá ajudar a desenvolver nas crianças (...) o prazer e a magia da palavra na obra literária. Aos demais professores, porque eles são o modelo de leitor do grupo profissional que representam: do geógrafo, do cientista, do matemático. (...) O professor das diversas disciplinas passa a ser o modelo porque já é membro do grupo socioprofissional que pratica a leitura como ele gostaria que o aluno lesse... (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.98-99).

Projetos interdisciplinares representam a oportunidade ideal para que textos das diversas áreas circulem entre os alunos e para que as atividades de leitura, não necessariamente presas à transmissão de um conteúdo específico de uma matéria, possam ser o foco do trabalho do professor.

Essa situação ideal, no entanto, está longe de ser atingida e a leitura ainda não é, infelizmente, foco do trabalho de muitos professores, que continuam entendendo que cabe aos professores de língua materna, e apenas a eles, o ensino de leitura. Mesmo entre os professores de português essa visão está longe de ser incomum.

Grande parte dessa dificuldade se deve às concepções em torno da língua e da leitura ainda presentes na escola, apesar das recomendações dos PCNs. Mesmo o professor de língua portuguesa sente dificuldade em articular seu discurso sobre ensino de língua e leitura com suas práticas efetivas em sala de aula, perpetuando práticas que trabalham a leitura como atividade mecânica e que se constituiria essencialmente na mesma atividade, independentemente do gênero trabalhado.

O livro didático de português, que felizmente tem apresentando muitos avanços nesse campo, ainda traz com frequência exer-

cícios e sessões de compreensão e interpretação de texto que não passam, como bem mostra Marcuschi (2003), de exercícios de mera cópia (em que a instrução consiste em algo como: “copie a frase que fala sobre...” ou “transcreva o trecho x”, ou de perguntas objetivas do tipo: “quem comprou a meia azul?”; “O que a Maria faz todos os dias?”; por exemplo), em que a atividade principal a ser realizada pelos alunos é a localização e a cópia de trechos.

Quanto tratamos de livros didáticos de disciplinas como história ou ciências encontramos ainda mais deficiências nos exercícios de compreensão de textos. A maioria dos exercícios são objetivos ou de mera “cópiação”, não levando o aluno a nenhuma reflexão específica. Fica evidente que a leitura e compreensão são concebidas, na maioria desses trabalhos, “como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender textos resume-se no geral, a uma atividade de extração de conteúdos” (MARCUSCHI, 2003, p. 51)

Por outro lado, não é comum que professores – que não os de língua materna – tragam para a sala de aula outros textos, além daqueles disponibilizados pelo livro didático, textos esses que perdem, na transposição didática, muitas das características típicas dos textos autênticos em que se basearam. Assim, os alunos têm pouca oportunidade de praticar a leitura de gêneros produzidos pelas diversas disciplinas. Embora, a leitura de textos técnicos de áreas especializadas seja naturalmente uma tarefa excessivamente complexa para os alunos do ensino fundamental, seria interessante que esses alunos pudessem discutir textos de divulgação científica, como textos publicados na mídia impressa, e mesmo, em algumas disciplinas, tomar contato com algum material mais específico, como documentos primários, no caso de história, ou tabelas e relatórios de dados, para a geografia. Contato com textos como esses, além de ampliar as habilidades de leitura dos alunos, possibilita que eles travem um contato, ainda que incipiente, com a produção de conhecimento e a pesquisa.

Para que a leitura seja de fato tratada de forma interdisciplinar, portanto, faz-se necessário ampliar as discussões sobre língua

e leitura para todos os professores e para além dos cursos de Letras. Um dos espaços mais indicados para essa discussão são, sem dúvida, os cursos de formação continuada do professor. Muitos desses cursos, infelizmente, ainda reproduzem a fragmentação presente na escola, não criando um lugar para a interdisciplinaridade, indispensável para que todos os professores possam efetivamente se tornar professores de leitura.<sup>3</sup>

O foco principal da formação de professores vem sendo, desde a década de 1990, cada vez mais a formação de um professor reflexivo, capaz de se distanciar da sua prática, um professor que reconhece e identifica suas crenças e que pode criticá-las e transformá-las à luz de reflexões teóricas.

Apesar de essa ser uma tendência clara, que parece trazer consenso, pelo menos em nível teórico, entre os estudiosos da área e profissionais atuantes na formação continuada de professores, muitas vezes o processo de formação, na prática, está longe de possibilitar essa reflexão, sobretudo quando há um encontro e, em certa medida, um estranhamento entre os professores da universidade e aqueles atuantes no ensino fundamental. Como expõe Magalhães (2001, p. 249):

Talvez possa soar estranho a formação do professor reflexivo via cursos de especialização, uma vez que cursos deste tipo são atrelados à universidade e, conseqüentemente, a uma estrutura tradicional de educação continuada, marcada pela cisão teoria/prática. Em outras palavras, cursos como esses, em geral, apresentam a desvantagem de uma educação fragmentada, uma vez que o ensino da teoria cabe às disciplinas acadêmicas e o aprendizado da prática fica a cargo do professor.

Um dos motivos do estranhamento no que diz respeito ao ensino de português é não ser incomum chegarem à escola ecos

---

<sup>3</sup> Uma exceção a esse quadro foi o projeto “Ler Para Aprender”, que estamos discutindo aqui, uma vez que foi possível discutir com professores de diferentes matérias suas concepções de língua e as práticas de leitura por eles conduzidas em sala de aula.



não muito claros de teorias lingüísticas e de idéias que preconizariam que não se deveria ensinar nenhum tipo de gramática. Esses ecos aumentam a confusão do professor que não sabe como abandonar práticas que, por um lado, são seguras em sala de aula e, por outro lado, são frustrantes em seus resultados, já que os alunos muitas vezes não aprendem e não apresentam, como leitores e escritores, os resultados esperados. É freqüente, em situação de formação de professores, que essas angústias tomem a forma de um urgente “como devemos fazer então?”.

São ouvidas queixas de lado a lado: os professores reclamam que não conseguem articular os conceitos trabalhados nos cursos com sua prática, que as aulas são excessivamente teóricas e que os professores da universidade não conhecem a realidade da sala de aula. Por outro lado, os formadores reclamam que os professores da rede não querem refletir e que eles desejam soluções mágicas e “receitas” de como dar aulas. Os formadores, muitas vezes, têm razão em suas reclamações, mas, em muitas outras, essas reclamações escondem a insegurança dos formadores, que não sabem “como fazer” e não têm como atender à legítima demanda dos professores.

Na verdade, as duas queixas têm razão de ser e um formato em que o diálogo entre professores da rede pública e da universidade é quase impedido não ajuda a superar esta situação. Acredito ser importante acompanhar os professores da rede na construção de instrumentos didáticos próprios, desenvolvidos com base nas informações teóricas que lhes são trazidas, de forma que a relação entre essas informações e a prática na sala de aula seja clara e, por outro lado, que as demandas dos professores e as limitações das teorias frente a elas também possam ser problematizadas, tornando-se objeto de pesquisa e exame por parte da universidade pública.

Muito contribuí para essa situação precária a estrutura que esses cursos de formação ou de especialização muitas vezes apresentam. Em geral, encontram-se cursos de duração determinada, com um conteúdo teórico a ser transmitido e nenhuma proposta prática efetiva para os professores nem tampouco um espaço no

qual as experiências dos professores (por exemplo, suas tentativas de pôr em prática as discussões teóricas) possam ser expostas e debatidas. Ao fim do curso, o professor continua sua atividade docente até, no ano seguinte, participar de outro curso de formação de professores que pouca ou nenhuma relação tem com o curso anterior, muito menos com o que cada professor fez em sala de aula no intervalo entre um e outro.

É preciso fazer aqui a ressalva de que, embora existam muitos cursos com essa estruturação, existem igualmente várias outras propostas diferentes, que oferecem muitas oportunidades ao professor. A crítica feita aqui refere-se a um certo modelo específico e de modo algum pode ser generalizada.

Muito grave ainda é a estruturação dos cursos no formato de grandes palestras, em que, a cada encontro, um professor oriundo da universidade traz um assunto específico, sem que esse professor tenha de novo (ou pelo menos não com a frequência desejada) contato com a turma de professores em formação. O professor formador não tem, portanto, condições nem de acompanhar o desenvolvimento dos professores em formação nem de pesquisar o impacto que suas aulas tiveram na prática desses professores.

Aliás, os professores formadores muitas vezes se isentam de qualquer responsabilidade sobre quão proveitosas foram suas aulas para a prática dos professores em formação e nem poderia ser diferente, já que a estrutura não lhes permite efetivamente interferir nessas práticas (a não ser esporadicamente ou em pontos restritos).

Consideramos extremamente importante que o curso de formação possibilite que o professor seja capaz de construir instrumentos didáticos paralelamente às discussões teóricas (instrumentos didáticos inspirados nessas discussões) e que haja um lugar no curso para que a experiência do professor na aplicação desses instrumentos e nos planejamentos em sala de aula seja discutida. Isso é fundamental tanto para que a formação seja melhor aproveitada quanto para que a universidade tenha mais um canal para entrar em contato estreito com as angústias e as necessidades dos profes-

sores das redes pública e privada de ensino e possa refinar seus instrumentos de pesquisa e formação.

O modelo de formação exposto acima pressupõe o acompanhamento do desenvolvimento de projetos didáticos, sua aplicação e posterior avaliação com permanente articulação com temas teóricos, o que exige um curso de formação em que as relações entre as unidades didáticas sejam mais claramente estabelecidas e em que os professores possam encontrar um espaço para a troca de experiências e construção conjunta de soluções.

Para que essa troca entre a prática escolar e as reflexões teóricas feitas no curso de formação seja possível, consideramos essencial que o formador (ou um grupo de formadores) possa acompanhar longitudinalmente os professores do curso, planejando com eles essas atividades e refletindo com eles sobre os resultados.

Evidência dessa necessidade é a avaliação que os professores fizeram do curso de formação “Teia do Saber” no ano em que os projetos aqui descritos foram realizados. Ao serem solicitados a apontar os pontos negativos do curso, a quarta causa mais comum de queixa foi a troca dos professores durante o andamento do curso<sup>4</sup>. Ainda que seja possível considerar que parte dessa queixa se deve à natural dificuldade que as turmas sentem quando, já tendo estabelecido uma boa relação com um professor, um novo professor começa seu trabalho, acreditamos que não se pode deixar de considerar que, em grande parte, é a troca excessiva, quase a cada encontro, que motiva muitas dessas reclamações.

Um exemplo de acompanhamento longitudinal é o projeto “Ler para Aprender” no qual tomamos parte. A experiência mostrou que o acompanhamento da realização de projetos pode ser um momento bastante frutífero tanto para o professor em formação quanto para aqueles que ministram o curso.

---

<sup>4</sup> Dados sobre a avaliação e as estatísticas relativas ao curso estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.inova.unicamp.br/inovanomunicipios/aprepdf/pal3/Teia2.pdf>.

## 2. Os projetos do “Ler para Aprender”

Para os professores de diferentes matérias interessados em refletir sobre o ensino de leitura é fundamental partir da própria experiência do professor como leitor e também da sua percepção do que seja ler bem dentro de sua disciplina.

Ocupa um lugar central a discussão sobre as práticas de letramento dos próprios professores, traçando seus perfis como leitores e receptores de diversos tipos de texto. Ao traçar esse perfil no projeto, foi possível considerar o letramento do professor assim como perceber que as práticas letradas têm diversas naturezas e exigem diversas estratégias por parte dos produtores e receptores de textos.

Na experiência do “Ler para Aprender”, o resultado dessa discussão deixou claro para os professores que é preciso conhecer as experiências e os perfis dos alunos, procurando estabelecer objetivos concretos e possíveis para cada grupo, com suas especificidades. Os professores montaram, então, um questionário para traçar o perfil de seus alunos. Esse questionário, que foi aplicado em diversas escolas, procurava saber a que tipos de textos os alunos têm acesso, quais deles lhes interessam, quais despertam sua curiosidade. O questionário buscava ainda verificar quais gêneros são lidos com frequência e qual o consumo que os alunos fazem de produtos culturais, como música, programas televisivos ou Internet.

Os resultados foram debatidos em conjunto e funcionaram como recurso para o desenvolvimento de projetos posteriores. O questionário serviu também como um suporte para a discussão a respeito das necessidades de aprendizagem dos alunos em confronto com suas possibilidades. Em outras palavras, verificou-se que gêneros textuais e que tipos de textos e produtos culturais circulavam entre os grupos e que gêneros considerados importantes pelos professores não circulavam. A proposta desenvolvida pelo grupo tendia a tomar os gêneros com os quais os alunos sentem-se à vontade como ponto de partida para a proposição de leituras

mais complexas, de forma progressiva. Além disso, a confrontação entre os perfis dos professores e alunos mostrou a necessidade de que os professores informem-se sobre certos gêneros<sup>5</sup> para que sejam capazes de fazer escolhas mais precisas para os seus alunos.

Um ponto muito importante foi ajudar os professores a relacionar os seus conteúdos específicos com a leitura e compreensão dos diversos textos da mídia a que os alunos têm acesso. Por exemplo, como certos conhecimentos matemáticos são importantes para compreender apropriadamente o resultado de pesquisas de opinião apresentados pela imprensa; como certos conhecimentos geográficos e históricos são essenciais para a compreensão de notícias internacionais e assim por diante.

Os professores foram levados a identificar a presença dos conteúdos de suas matérias nesses textos, com o duplo objetivo de ajudar os alunos a ler melhor e de tornar os conteúdos mais significativos, incorporando à aula conhecimentos sobre os temas escolares que os alunos adquiriram fora da escola.

Relacionar leituras escolares com as práticas letradas dos alunos fora do ambiente escolar levou naturalmente a que a inter-relação entre as diversas disciplinas fosse levada em consideração. Discutimos teoricamente o conceito de interdisciplinaridade e as possibilidades concretas de práticas interdisciplinares por parte dos professores.

Os professores dividiram-se em quatro grupos, obedecendo aos seguintes critérios: diversidade de disciplinas em cada grupo e possibilidade de desenvolver trabalhos conjuntos nas escolas onde ensinam. Cada grupo escolheu seu tema, baseando-se em sua relevância para os alunos, na possibilidade de tratamento interdisciplinar do tema e da inclusão de conteúdos relevantes das diferentes

---

<sup>5</sup> Um exemplo foi o de uma escola onde muitos alunos utilizavam corriqueiramente programas de bate-papo pela Internet, desconhecidos por muitos professores. Por outro lado, numa escola localizada na zona rural notou-se uma completa ausência de contato com a Internet. Para os professores, possibilitar esse contato era fundamental para a formação desses alunos.

disciplinas e na possibilidade de trabalhar com textos da mídia<sup>6</sup>. Levou-se também em consideração o perfil dos alunos traçado anteriormente, sobretudo nas escolhas dos textos e gêneros que compunham cada projeto. Apresentaremos com mais detalhes dois desses projetos: “Gravidez na Adolescência” e “A Leitura do Jornal”.

O primeiro tema foi escolhido por um determinado grupo, devido ao fato de que, na escola onde atuava, havia acontecido quatro casos de adolescentes grávidas na 6ª série do ensino fundamental. Os professores decidiram que deveriam tratar de prevenção à gravidez e a doenças sexualmente transmissíveis. Esse tema também foi considerado interessante, pois permitiu que diversas disciplinas se integrassem na realização do projeto: ciências, matemática, português, história e artes. Os professores procuraram trabalhar com textos específicos, tanto na leitura quanto na produção.

Foram priorizados textos injuntivos (instrucionais), já que interessava aos professores do projeto que os alunos da escola soubessem lidar melhor com instruções sobre o uso de preservativos e métodos anticoncepcionais, por exemplo. Além destes, foram trabalhados textos descritivos, questionários, tabelas e gráficos. Abaixo apresentamos algumas das atividades desenvolvidas por cada disciplina e seus objetivos específicos;

1. Ciências – Introduziu o tema da sexualidade na adolescência e tratou da prevenção a doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e do uso métodos anticoncepcionais. Os textos utilizados, inicialmente, foram textos da mídia, voltados para adolescentes, que abordavam o assunto. Além de ler os textos com os alunos, a professora de ciências, em conjunto com a professora de português, acompanhou a elaboração de um questionário com as dúvidas mais comuns das turmas, que deveriam ser objeto de pesquisa dos alunos e que, posteriormente, serviram como fonte para a escrita de uma cartilha que respondia a essas perguntas, cartilha essa que foi a produção final do projeto.

---

<sup>6</sup> A escolha dos textos da mídia foi um acordo entre os professores e a orientadora. Embora esses textos tivessem preferência, outros poderiam também ser utilizados.

2. Português – Construiu com as turmas um questionário sobre os hábitos relacionados à sexualidade dos alunos (namoro, sexo, afetividade, uso de preservativo, adoção de práticas seguras, nível do conhecimento sobre o mecanismo da reprodução e formas de contaminação por DSTs). O questionário foi aplicado pelos alunos nas diversas turmas e seus resultados serviram como fonte para a redação da cartilha, com a resposta para as dúvidas mais frequentes desses alunos. A produção dos textos da cartilha também foi supervisionada pela professora de português, em conjunto com a de ciências.

3. Matemática – Trabalhou os conceitos de média e porcentagem a partir dos dados do questionário aplicado pelos alunos. O professor de matemática focalizou a leitura e a produção de gráficos (de pizza e de barra) que apresentassem esses resultados. Os gráficos construídos na aula de matemática serviram de base para uma apresentação dos resultados gerais da pesquisa por parte dos alunos, na própria escola.

4. História – A professora trabalhou com textos da mídia impressa sobre as mudanças históricas das concepções sobre a sexualidade humana, especialmente a da mulher.

5. Artes – A montagem e ilustração da cartilha foi feita sob a supervisão da professora de artes, que discutiu com os alunos quais as especificidades de uma ilustração que tem como finalidade básica instruir e, portanto, como se deve “ler” esse tipo de ilustração.

Já o tema “A Leitura do Jornal” foi escolhido porque os professores atuavam numa escola de baixa renda, na zona rural, e, ao traçarmos conjuntamente o perfil de letramento dos estudantes, verificou-se que os alunos (também da sexta série do ensino fundamental) não tinham contato com o jornal impresso. Os objetivos principais foram levar os alunos a ter esse contato e a manusear o jornal, assim como estimulá-los a relacionar as notícias encontradas no jornal com os assuntos tratados na escola. O tema foi escolhido ainda por permitir o trabalho com diferentes gêneros e estratégias de leitura, inclusive de leitura de textos não-verbais, como as fotos, charges e até a diagramação. Participaram desse

projeto as professoras de português, artes e geografia. Abaixo descrevemos as atividades conduzidas por cada uma das professoras.

1. Português – A professora trabalhou a identificação dos diversos gêneros jornalísticos e da estrutura de cadernos do jornal, mostrando como localizar a matéria desejada no jornal. Outro assunto tratado foi a diferença entre a notícia e o editorial, além da interpretação de manchetes. Os alunos tiveram estreito contato com a leitura do jornal durante algumas semanas e, como projeto final, produziram sua própria versão do jornal mural escolar.

2. Geografia – A professora afixou na parede da sala de aula um grande mapa-mundi. Diariamente, num período de duas semanas, os alunos tinham um horário para ler o jornal, procurando, no caderno internacional, de quais países havia notícias. Em seguida, buscavam, no mapa, a localização de cada um desses países, marcando-a com um alfinete. A atividade tinha como objetivo ajudar as crianças a ler o mapa, encontrando, com mais facilidade, os países e os continentes. Objetivava também ajudá-los a entender melhor a parte do jornal que comenta sobre notícias internacionais. Ao final do período de leitura, como é fácil prever, alguns países (Estados Unidos, Inglaterra, França, Iraque, Israel, entre outros) concentravam um grande número de alfinetes, enquanto certas regiões do mapa (toda a África e boa parte da Ásia e América do Sul) estavam praticamente vazias. A partir dessa observação, os alunos tiveram uma discussão sobre geopolítica e sobre a razão pela qual o que acontece em certos países e lugares é notícia e o que acontece em outros países e lugares não aparece no jornal.

Artes – A professora de artes trabalhou a leitura de aspectos não-verbais como as fotos, as charges e a diagramação, procurando investigar com os alunos o que leva uma foto a ser publicada em preto e branco ou em cores, ou uma matéria a ocupar um determinado lugar na página. A professora supervisionou a editoração do jornal montado pelos alunos, relacionando as decisões dos alunos com os conhecimentos obtidos através da leitura dos jornais.



A execução de projetos como os expostos acima com acompanhamento dos formadores e discussão intensa de resultados por todos os membros do grupo mostra um caminho possível para a formação do professor de leitura e reafirma a importância da responsabilidade política a respeito do modelo de formação continuada que será adotado e de qual a relação que se estabelecerá entre professores e formadores. É acompanhando o professor, na qualidade de interlocutor no diálogo entre sua prática e a teoria, que a formação continuada pode render seus melhores frutos

## Referências

- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de Educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do Professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SILVA, Simone Bueno da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do Professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

# Discurso e ensino de habilidades orais em língua inglesa

---

KÁTIA MODESTO VALÉRIO (UFMG)  
JOSÉ CELSO BARBOSA FILHO (UFMG)  
FLÁVIA PINHEIRO BERNARDES (UFMG)  
FERNANDA NEVES SALVIANO (UFMG)<sup>1</sup>

## 1. Introdução

A noção de competência comunicativa nos trouxe uma visão mais clara das várias instâncias de significação nas quais um falante competente de um idioma deve operar – o aprendiz de uma língua estrangeira, sabemos hoje, deve ser capaz de utilizar seu repertório lingüístico-discursivo em proveito de seus objetivos comunicativos. A trajetória em direção a essa competência não depende apenas da superação de problemas lingüísticos (relativos aos sistemas sintático, morfológico, fonológico e léxico do código). Além desses, o aprendiz deve ser instrumentalizado para superar diferenças discursivas, estratégicas e sociolingüísticas entre seu modo interacional de operar e o agir discursivo da comunidade de fala alvo (KASPER, 1996; KASPER & DAHL, 1991; BOXER, 2002).

É com essa preocupação em mente que desenvolvemos, no ano de 2005, um projeto de ensino, na Faculdade de Letras da UFMG, para o desenvolvimento de habilidades orais entre os alunos da graduação com habilitação em Licenciatura ou Bacharelado em Língua Inglesa. Dentre os objetivos do projeto, destacamos aqui a

---

<sup>1</sup> Kátia Modesto Valério coordenou o projeto relatado. Fernanda Neves Salviano e José Celso Barbosa Filho foram bolsistas de iniciação à docência e Flávia Pinheiro Bernardes participou do projeto voluntariamente.

produção de material didático, visando contribuir tanto para o progresso desses alunos como usuários da modalidade oral desse idioma como para o desenvolvimento de sua consciência acerca de aspectos discursivos que refletem e atuam no *modus operandi* de comunidades de fala alvo. O material didático pretendido deveria, então, se prestar para observação e análise de aspectos discursivos, gerando reflexões a respeito de teorias para o estudo das regras que norteiam o comportamento dos falantes.

Para a observação de aspectos que incluem características prosódicas, cinésicas, proxêmicas, situacionais e socioculturais, elegemos alguns seriados norte-americanos como fonte de dados a se constituírem insumos para as atividades didáticas a serem preparadas. Dentre os eventos de mídia selecionados, destacamos episódios das comédias de situação *Friends*, veiculadas pela emissora de TV por assinatura *Warner* (<http://www.warnerchannel.net/>), *Seinfeld*, pela *Sony Entertainment Television* (<http://www.sonypictures.com.br/canalsony>), os programas jornalísticos *Prime Time* e *60 Minutes*, transmitidos pela emissora *A&E Mundo* (<http://www.aeweb.tv>), assim como diversos outros programas de variedades transmitidos em língua inglesa, legendados ou não. Longa metragens e desenhos animados também podem ser utilizados como fonte de dados. Esses eventos de mídia, por fornecerem uma ampla caracterização contextual, podem revelar diversas especificidades culturais das comunidades de fala retratadas, além de possibilitar a ampla observação da comunicação não verbal característica de toda interação face-a-face.

Já há muito se fala que o aprendiz de uma língua estrangeira deve entrar em contato com traços da oralidade comuns na fala espontânea, pois somente a familiaridade com esses traços poderia municiá-lo para interpretar as ações comunicativas de seus parceiros interacionais (MCCARTHY, 1991; MCCARTHY & CARTER, 1994; MCCARTHY, M. & O'KEEFFE, 2004). Assim, experienciando interações do dia-a-dia, o aprendiz poderia interagir, com propriedade, em uma comunidade de fala alvo. Apesar de as interações nos eventos de mídia selecionados acontecerem a par-

tir de scripts, por simularem a fala espontânea, contêm diversos traços da oralidade raramente encontrados nas interações roteirizadas comuns em materiais didáticos tradicionais. Apesar de tentarem reproduzir alguns traços da oralidade, as interações roteirizadas (NUNAN, 1999), presentes na maior parte dos materiais de áudio ou vídeo disponíveis, por sua artificialidade, parecem não motivar o aprendiz.

Tais traços, que incluem truncamentos, frases inacabadas e marcadores discursivos, podem, dentro de seu contexto de uso, ser relacionados a variáveis situacionais, como as características dos participantes ou o local onde se passa a interação. Essa fecundidade contextual suplanta a artificialidade das situações e, por conseguinte, constitui um excelente elemento promotor de motivação (BURT, 1999; COOPER, LAVERY & RINVOLUCCI, 1993; HERRON, 1994; YODER, 1998; CANNING-WILSON, 2001; HERRON, DUBREIL, CORRIE & COLE, 2002). Além disso, por reproduzirem ou subverterem as situações comunicativas cotidianas, esses seriados têm-se mostrado ideais para a observação de diversas características da fala-em-interação, como o sistema de tomada de turnos, os atos indiretos de fala ou a implicatura conversacional.

Noções básicas relativas à interação oral nortearam a seleção dos segmentos dos seriados a serem usados como insumos nas atividades propostas. Dentre elas, destacaremos aquelas de função, modalidade e registro, interagindo entre si ao longo de contínuos. Também buscamos coletar uma variedade representativa de gêneros e tipos textuais da oralidade. Especial ênfase também é dada à conversa e às seqüências de atos de fala que a constituem, assim como aos traços da oralidade já identificados na língua inglesa.

## **2. Funções da linguagem, modalidade e registro**

Creemos que, dentre as noções básicas que permeiam o estudo das interações orais, está aquela de função da linguagem. Tradicionalmente, dizemos que a linguagem tem duas funções primor-

diais – a de transmitir informação e a de estabelecer relações sociais. O papel informativo da linguagem é tido como *transaccional*, enquanto seu caráter social é descrito como *interaccional* (BROWN & YULE, 1994). Para que os aprendizes possam observar, reconhecer e compreender o caráter contínuo dessas funções, buscamos montar atividades orais a partir de excertos que contenham linguagem com função primordialmente transaccional, como a palestra no excerto (1); trechos que contemplem a função interaccional da linguagem, como os cumprimentos no excerto (2); e finalmente, interações nas quais as duas funções da linguagem estejam tão imbricadas que não se possa apontar ao certo sua função primordial, como parece ser o caso do excerto (3).<sup>2</sup>

(1) Ross, um professor universitário e doutor em paleontologia, ministrando uma palestra em um congresso de paleontologia.

1 Ross: Then we have to await the data from recent MRI scans and  
2 DNA testing which call into question information gathered  
3 from years of simple carbon dating (...) Finally, factoring  
4 the profusion of new species recently discovered:  
5 Gigantosaurus, Argentinasaurus... (...)And that's just the  
6 herbivores. I'm not even gonna discuss the carnivores, their  
7 heads are already too big. Which is ironic considering their  
8 stunted cerebral development. (...) But all kidding aside, in  
much the same way that Homo ergaster is now thought to be  
a separate species from Homo erectus...  
("Friends" – Episódio 923)

(2) Após sua palestra, Ross recebe os cumprimentos da audiência.

1 Ross: (concluding his speech)... in a very real way we  
2 can bring the Mesozoic era into the 21st  
century. (pauses) Thank you!

<sup>2</sup> Para transcrição, por sua inteligibilidade, utilizamos o sistema gráfico da escrita-padrão. Também por questões de inteligibilidade, utilizamos as marcas gráficas próprias da escrita para assinalar traços suprasegmentais.

- 3 (Everybody stands up and applauds. Ross looks flattered  
 4 and surprised. His friends and other members of the  
 5 audience go to congratulate him)  
 6 Ross: Oh, thanks guys!  
 7 Man with a (shaking hands with Ross) I thought... it was  
 bow tie: wonderful!  
 8 Ross: Oh!  
 9 Man with a Jarvis Oberblau, Cornell. (sighs) I mean, the ideas you  
 10 bow tie: put forth and, and from someone... so... young... and...  
 11 (sighs again and smiles at Ross blissfully).  
 (“Friends” – Episódio 923)

(3) Ross confia a seus amigos, Joey e Chandler, o comentário picante que recebeu de uma aluna ao avaliar seu desempenho.

- 1 Ross: Hey! I just got uh, my teacher evaluations! Check out  
 2 what this one student wrote, “I loved Dr. Geller’s class.  
 3 Mind blowing lectures! Dr. Geller, you are definitely the  
 hottie of the paleontology department!”  
 4 Chandler: Ahh, Hotties of the Paleontology Department, there’s a  
 5 big selling calendar, eh?  
 6 Rachel: Who wrote it?  
 7 Ross: Oh, I wish I knew, but the evaluations are all anonymous.  
 8 Joey: Oh hey, do you still have their final exams?  
 9 Ross: Yeah.  
 10 Joey: Oh, ‘cause you can just match the evaluation to the exam  
 11 with the same handwriting and boom, there’s your  
 admirer. (Ross is stunned.)  
 Chandler: A hot girl’s at stake and all of the sudden he’s Rain Man.  
 (“Friends” – Episódio 618)

O objetivo principal da palestra de Ross (excerto 1) é transmitir informações, no caso, científicas. O humor do segmento é criado a partir dos risos dos amigos de Ross perante o vocabulário técnico por ele empregado (*Homo erectus*, na linha 8) e sua incompreensão dos risos da platéia por ocasião de um gracejo de Ross a respeito do tamanho do cérebro de dinossauros carnívoros (1.6). Destacam-se nesse trecho as características dos participantes

da interação para a interpretação do discurso. O humor, no enquadre proposto pelo seriado, é criado a partir da interação dos saberes do palestrante com os membros da platéia.

Após serem levados a identificar o caráter eminentemente transacional da palestra de Ross, os aprendizes podem contrastá-lo com o conteúdo interacional dos cumprimentos que o palestrante recebe ao final de sua exposição (excerto 2). Estes exprimem como os falantes, membros da audiência dessa palestra, se sentem com relação à Ross e sua palestra. Nesse excerto, o humor é criado a partir do entusiasmo exacerbado por parte de um dos membros da platéia (1.9-11), o que permite também a identificação da inadequação pragmática desse exagero.

No excerto (3), as funções da linguagem estão tão entrelaçadas que é difícil dizer ao certo, qual a função primordial da interação. Além da percepção do caráter contínuo das funções da linguagem, o aprendiz também é levado a observar a dependência da interpretação do discurso ao compartilhamento de saberes. O conhecimento compartilhado tanto do seriado (Joey destaca-se do grupo por sua inteligência pouco privilegiada) quanto do filme *Rain Man*, no qual um autista é capaz de solucionar problemas matemáticos de grande complexidade, permite a compreensão da comparação feita por Ross (1.12) e do humor contido no segmento (3).

Como com as funções da linguagem, também não há dicotomia entre as modalidades escrita e oral – há textos escritos que guardam traços da oralidade, como por exemplo, as cartas pessoais e os bilhetes, como também há textos orais tão planejados e elaborados quanto certos textos escritos (COOK, 1989). A palestra no excerto (1) seria um exemplo desse tipo de texto oral. Em seu discurso, Ross utiliza sentenças completas, mais longas, com um vocabulário formal e técnico, e sintaxe mais complexa. Notamos também, a ausência de marcadores discursivos, característica do discurso espontâneo. Já no excerto (4), podemos notar que a interação entre os participantes exhibe vários traços da oralidade, como as hesitações, por exemplo.

(4) Rachel e Joey, amigos há muitos anos, estão em um restaurante durante um jantar no qual Joey decide revelar seu amor para ela.

- 1 Rachel: Okay, well you had asked me how long we had known each  
2 other, and I said, "Eight years." And the um, waiter came  
3 over and cut his tip in half, and umm... now here we are.  
4 Joey: Yeah, here we are. Uhh... I... I think I'm... falling in love  
with you.  
5 Rachel: (stunned) What?  
6 Joey: I'm falling in love with you.

("Friends" – Episódio 816)

Devemos ressaltar, no entanto, a função social das hesitações presentes na primeira fala de Joey (L4). Elas refletem a grande dificuldade que Joey tem de expressar seus sentimentos com relação a sua amiga Rachel. Os aprendizes podem perceber, a partir do estudo do segmento, que falantes fazem uso desse recurso discursivo para sinalizar seu desconforto em expressar o conteúdo proposicional de sua fala.

Apesar de a modalidade escrita ser frequentemente associada ao conteúdo *transaccional* da linguagem, podemos encontrar textos escritos com um alto conteúdo *interaccional* (bilhetes ou cartas pessoais) e textos orais primordialmente *transaccionais* (como uma interação entre professor e aluno). Podemos dizer, portanto, que não há uma relação biunívoca entre função da linguagem e modalidade (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000). Trata-se de dois contínuos que interagem para caracterizar um texto.

Outra noção gradual que pode caracterizar um texto é o *registro*. Falantes adaptam sua linguagem de acordo com a situação em que se encontram. No entanto, a opção entre formalidade e intimidade não é estável e pode ser negociada entre os participantes de uma interação (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000). No excerto (5) temos um exemplo desse tipo de negociação.

(5) Ross é apresentado ao pai de Elizabeth, sua namorada (e aluna) muito mais jovem que ele.



- 1 Elizabeth: This is my father, Paul Stevens. Dad, this is Ross Geller.
  - 2 Ross: It-it's great to meet you Paul.
  - 3 Paul: I usually prefer Elizabeth's boyfriends to address me as Mr. Stevens.
  - 4 Ross: Of course, of course, Mr. Stevens.
- ("Friends" – Episódio 621)

No fragmento (5), percebemos a tentativa de Ross de estabelecer uma interação mais informal com o pai de Elizabeth, não só pelo uso do primeiro nome, mas também pela estratégia utilizada para cumprimentá-lo (l.2). No entanto, este faz questão de manter a distância entre os interlocutores.

### 3. Tipos textuais, gêneros orais e estratégias conversacionais

Tipos textuais são os modos de organização de um texto, tais como uma descrição, uma narrativa, ou uma exposição. A noção de tipo textual é de grande valia para o graduando em língua estrangeira, uma vez que ela possibilita a compreensão de estruturas e padrões discursivos recorrentes em diversos gêneros textuais. A interação 6, transcrita abaixo, contém um exemplo de um tipo textual, a narrativa.

(6) Phoebe narra os acontecimentos do episódio anterior.

- 1 Phoebe: Ok, so this is pretty much what's happened so far. Ross
  - 2 was in love with Rachel since, you know, forever, but every
  - 3 time he tried to tell her, something kind of got in the way,
  - 4 like cats, and Italian guys. Finally Chandler was like "forget
  - 5 about her" but when Ross was in China on his dig,
  - 6 Chandler let it slip that Ross was in love with Rachel. She
  - 7 was like "Oh, my god". So she went to the airport to meet
  - 8 him when he came back, but what she didn't know was
- that Ross was getting off the plane with another woman. So, that's pretty much everything you need to know.
- ("Friends" – Episódio 201)

Destacam-se nessa narrativa diversas marcas de oralidade – dentre elas o uso de *OK* (1.1) para iniciar o turno, a informalidade do vocabulário com *pretty much* (1.1 e 1.8); o uso de marcadores do discurso como *you know* (1.2), *kind of* (1.3) e *was like* (1.4 e 1.5); de marcadores de conhecimento compartilhado (*cats and Italian guys* – 1.3); e a hipérbole *forever* (1.2). Todos esses elementos, acrescidos do gestual da narradora, caracterizam a narrativa em questão como notadamente informal.

Gêneros são modos de realização de uma atividade discursiva socialmente estabelecida (MCCARTHY, 1998). Se decidirmos escrever uma carta, por exemplo, instantaneamente virão à nossa mente várias convenções e regras que devem ser usadas na escrita dessa carta; ou seja, temos uma expectativa com relação ao gênero carta advinda de nosso conhecimento discursivo. Apesar de termos como foco principal a conversa, buscamos selecionar vários gêneros orais para que os aprendizes possam vir a se apropriar desse instrumento de integração social. Alguns exemplos desses gêneros são brindes e mensagens telefônicas, como as transcritas abaixo, nos excertos (7) e (8).

(7) Rachel demonstra como faria um brinde no casamento de Monica.

1 Rachel: ...Now I would like to make a toast, to the future Mrs.  
2 Chandler Bing, my best friend, and truly one of the nicest  
people that...

(“Friends” – episódio 706)

(8) Monica deixa recado na secretária eletrônica de Richard, seu ex-namorado. No entanto, ela não quer parecer afoita.

1 Monica: (on machine) Hi, it's Monica. I'm just checking 'cause I got  
2 this message from you and I didn't know if it was old or  
3 new or what. So, I'm just checkin'. So let me know, or don't,  
whatever. I'm breezy.

(“Friends” – episódio 302)

No excerto (7), Rachel faz um brinde à sua amiga Monica pelo seu casamento, mas é interrompida antes que termine sua homenagem. Na interação (8), Monica deixa um recado na secretária eletrônica do ex-namorado. A linguagem usada nesse tipo de mensagem é rápida e, nesse caso, informal. O humor do segmento pode ser identificado na inadequação pragmática da expressão *I'm breezy* (l.3), uma vez que seu uso revela a inverossimilhança de seu conteúdo proposicional.

O gênero textual ao qual mais nos ativemos foi a conversa. Excluída durante muitos anos das salas de aula por ser considerada um gênero não estruturado (PALTRIDGE, 2001; ADOLPHS, 2002), a conversa hoje é reconhecidamente um dos gêneros textuais de maior destaque no contexto de sala de aula (GARROD & PICKERING, 2004), uma vez que, sem a habilidade para participar de uma conversa casual, o aprendiz está sujeito a se sentir socialmente excluído (EGGINS & SLADE, 1997).

Seriados de TV trazem inúmeros exemplos de conversas que podem ser usados em sala de aula para que o aprendiz de língua inglesa possa observar e identificar as diferentes estratégias conversacionais empregadas por determinadas comunidades de fala de língua inglesa. Essas situações conversacionais também ajudam os alunos a perceber várias regras e estruturas da conversa, como aberturas e fechamentos, tomadas de turno, estruturas de preferência e marcadores de apoio. No excerto (9) encontramos uma amostra pouco usual de luta pelo turno.

(9) Monica comunica a seus amigos sua decisão de buscar inseminação artificial.

- 1 Rachel: Honey, I'm sorry, but he is right. I love you, but you're crazy.  
2 Ross: Crazy.  
3 Monica: What?! Why? Why is this crazy? So this isn't the ideal way  
4 to something...  
5 Ross: (interrupting her) Oh, it's not the ideal way...  
6 Monica: Lips moving, still talking! I mean it may not be ideal, but  
7 I'm so ready. No, see the way Ben looks at you. It makes  
8 me ache, you know?

(“Friends” – Episódio 303)

Nessa interação, Monica chama a atenção de Ross por este não ter respeitado uma regra da tomada de turnos – espere que seu interlocutor termine seu turno para, então, tomar o piso. Ela denuncia a violação de seu turno explicitando a ausência de condições (*lips moving, still talking* – 1.6) para que Ross tome o piso. O humor do fragmento reside na inadequação sociolingüística dessa explicitação, uma vez que falantes normalmente utilizam recursos mais sutis para recuperar o piso. No entanto, a reprimenda de Monica condiz com o autoritarismo exagerado da personagem, contribuindo também para a construção do humor no segmento.

#### 4. Variáveis situacionais e atos de fala

Sabemos que, para uma comunicação efetiva, é necessário que o aprendiz saiba como se portar em diferentes situações sociais. A escolha da linguagem apropriada é tão rotineira para o falante pragmaticamente competente que, muitas vezes, este não se apercebe das mudanças em seu modo de interagir para se ajustar ao local e à situação. Por exemplo, quando fazemos uma entrevista de emprego, dificilmente escolhemos o mesmo vocabulário usado com amigos próximos em uma mesa de bar. Quando conversamos com autoridades ou pessoas idosas, também fazemos uso de diferentes formas de fala.

Outra língua significa outra cultura e outras convenções sociais. Em interações interculturais, erros de sintaxe, pronúncia e vocabulário são compreendidos como tal na comunidade de fala dominante. Em contraste, a violação das regras de fala é frequentemente interpretada como falta de educação ou de cooperação (WOLFSON, 1976). Portanto, a ausência de conhecimento sociolingüístico pode acarretar situações embaraçosas para o aprendiz. Nesse sentido, o uso de fragmentos de mídia contendo diversas situações comunicativas permite a observação das regras de fala e o subsequente desenvolvimento do conhecimento sociolingüístico do aprendiz.

Ao utilizar a linguagem, estamos realizando ações sociais (BOXER & PICKERING, 1995), ou seja, estamos produzindo atos

de fala. Desculpar-se, reclamar, cumprimentar, pedir e prometer são alguns exemplos dos atos de fala que o aprendiz deve ser capaz de realizar adequadamente (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000). Além disso, ele também deve estar ciente das normas interacionais da comunidade de fala na qual pretende inserir-se. Portanto, não é bastante saber como produzir um ato de fala, mas também em que situações isso deve ou pode ser feito. Na sociedade anglo-saxônica, o ato de agradecer, por exemplo, é usado em diversos contextos. Os excertos (10) e (11) ilustram algumas situações sociais nas quais se espera que agradecimentos sejam feitos.

(10) George recebe elogios por ter preparado o café da manhã para seus amigos em sinal de agradecimento ao dono da casa.

- 1 Elaine: George, these are the best scrambled eggs I've ever tasted.  
2 Kramer: I didn't know you could cook.  
3 George: Well, I'm just expressing my gratitude to our gracious host.  
4 Ben: Yes, George, the whole breakfast is breathtaking.  
(“Seinfeld” – Episódio 85)

(11) Jerry ganhou ingressos para uma partida de hockey e não telefonou no dia seguinte para agradecer.

- 1 Kramer: Did you call Alec Berg and thank him for the hockey tickets?  
2 Jerry: No.  
3 Kramer: Oh, Jerry, what are you waiting for?  
4 Jerry: What do I gotta call him for? I thanked him five times  
5 when he gave them to me, how many times I gotta thank him?  
6 Kramer: Oh, no no no, you gotta call him the next day, it's common  
7 courtesy.  
(“Seinfeld” – Episódio 109)

No excerto (10), George agradece a hospedagem a Ben preparando um saboroso café da manhã; já no excerto (11), Kramer diz a Jerry como este deve proceder para ser cortês. Tanto o preparo

do café da manhã quanto o telefonema no dia seguinte ao jogo para o qual se ganhou ingresso fazem parte da linha de conduta adotada pelos membros da comunidade de fala retratada no seriado.

Além de saber quando produzir o ato de fala, o aprendiz também deve ser capaz de selecionar, dentre as inúmeras estratégias disponíveis, aquela que melhor servirá a seus propósitos comunicativos. Por intermédio da observação das interações em vídeo, ele poderá identificar formas alternativas, com valores sociais distintos, para a realização de atos de fala, em situações sociais específicas. Os excertos (12) e (13), a seguir, são exemplos dessa diversidade de lingüística para se realizar um ato de fala – o pedido de desculpas.

(12) Monica prepara um chá de bebê para sua amiga Rachel, mas só se lembra de convidar a mãe dela no dia do evento.

- 1 Monica (on the phone): Hi, umm I know this is last minute, but  
 2 we've decided to throw an impromptu baby shower for  
 3 Rachel today.  
 4 Mrs. Green: I know, my daughter's told me about it when they  
 5 received their impromptu invitations a month ago.  
 6 Monica: Yeah, I'm sorry. I'm-I'm so sorry.  
 ("Friends" – Episódio 820)

No fragmento (12), Monica tenta reparar uma falta social grave na comunidade de fala à qual pertence. Quando percebe que a justificativa oferecida (*impromptu baby shower* – l.2) não é aceita, ela se desculpa. Seu embaraço, no qual reside a comicidade da cena, é perpassado tanto pela repetição do pedido de desculpas quanto pela hesitação empregada para introduzi-la.

(13) A mãe de Rachel chega ao chá de bebê. Monica agradece sua presença e se desculpa mais uma vez.

- 1 Monica: Yes, thank you so much. And again, we're so sorry. We  
 2 could not feel worse about it.  
 3 Mrs. Green: Try.  
 ("Friends" – Episódio 820)

No excerto (13), o agradecimento efusivo pela vinda da convidada ofendida (1.1) e a forma elaborada da desculpa produzida (1.1-2) revelam a gravidade da ofensa cometida. A resposta esperada para um pedido de desculpas seria o aceite, comumente acompanhado pela minimização da ofensa; no entanto, o caráter inusitado da resposta da parte ofendida cria o humor do fragmento.

## 5. Considerações finais

A criação do material didático exemplificada aqui visa proporcionar aos alunos da graduação em Língua Inglesa, Licenciatura e Bacharelado, a oportunidade de entrar em contato com excertos de áudio e vídeo que lhes permitam observar, identificar, analisar, refletir e praticar modos de interagir diferenciados dos nossos, membros de comunidades brasileiras de fala. cremos que este seja o caminho para possibilitar ao aprendiz a oportunidade de, com consciência, optar por uma linha de conduta mais adequada para seus fins comunicativos, permitindo-lhe atuar conforme seus propósitos em uma interação intercultural.

Esperamos ainda ter podido demonstrar que os fragmentos dos eventos de mídia utilizados como insumos ajustam-se perfeitamente ao estudo de pressupostos teórico-metodológicos sobre os quais se apóia a visão atual de compreensão e produção oral como meio de interação.

Gostaríamos de crer que a concepção norteadora para a elaboração do material didático que foi aqui delineada venha contribuir para que o aprendiz de uma língua estrangeira tenha a oportunidade de olhar o mundo sob as lentes de uma outra cultura. Acreditamos que é a percepção das diferentes cores com as quais essa lente colore o mundo que nos faz tolerantes das diferenças e solidários em nossa condição humana. O profissional de Letras, que se forma hoje em um cenário onde a riqueza cultural se traduz pela pluralidade, deve ser capaz de compreender a centralidade de aspectos sócio-culturais para o aprendizado de línguas estrangeiras e intervir junto a seus futuros alunos no sentido de

proporcionar a eles oportunidades de conscientização das diferenças entre as culturas.

## Referências

- ADOLPHS, S. Genre and spoken discourse: probabilities and predictions. *Nottingham Linguistic Circular*, v. 17, 47-60, 2002.
- BOXER, D. Discourse issues in cross-cultural pragmatics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22:150-167. 2002.
- BOXER, D.; PICKERING, L. Problems in the presentation of speech acts in ELT texts. *ELT Journal* 49(1): 44-58. 1995.
- BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 288p.
- BURT, M. Using Videos with Adult English Language Learners. National Clearinghouse for ESL Literacy Education Washington D C, 1999. ERIC Digest. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/2000-2/videos.htm>. Acesso em: 20 março, 2005.
- CANNING-WILSON, C. Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>. Acesso em: 20 março, 2005.
- CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.
- CELCE-MURCIA, Marianne; OLSHTAIN, Elite. *Discourse and language teaching; a guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- COOK, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- COOPER, R.; LAVERY, M; RINVOLUCRI, M. *Video*. Resource books for teachers. Oxford: OUP, 1993.
- EGGINS, S e SLADE, D. *Analyzing casual conversation*. London: Cassel, 1997.
- GARROD, S. e PICKERING, M.J. Why is conversation so easy? *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8(1):8-11, 2004.
- HERRON, C.A. An investigation of the effectiveness of using an advance organizer to introduce video in the foreign language classroom 78(1994) p.190-98. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol2num1/pdf/net.pdf>. Acesso em: 20 março, 2005.



- HERRON, C.A.; DUBREIL, S.; CORRIE, C.; COLE, S. Classroom investigation: can video improve intermediate-level French language students' ability to learn about a foreign culture? *MLJ*, 86, 2002, p.36-53.
- JUNG, J. Issues in acquisitional pragmatics. *Working papers in TESOL & Applied Linguistics*. Teachers College, Columbia University. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/Webjournal>. Acesso em: 20 julho, 2004.
- KASPER, G.; DAHL, M. Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, v.13, p. 215-247, 1991.
- KASPER, G. Interlanguage pragmatics in SLA. *SSLA*, v.18, 145-148, 1996.
- LAZARATON, A. Teaching oral skills. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.
- MCCARTHY, M. Discourse analysis for language teachers. Cambridge: CUP. 1991.
- \_\_\_\_\_. *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge; New York, NY: Cambridge University Press, 1998. 206 p.
- MCCARTHY, M.; O'KEEFFE, A. Research in the teaching of speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24:26-43, 2004.
- MCCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. *Language as discourse: perspectives for language teaching*. New York: Longman, 1994. 230p
- NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.
- PALTRIDGE, B. *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor: the University of Michigan, 2001.
- WOLFSON, N. Speech events and natural speech: some implications for sociolinguistic methodology. *Language in society*, v.5, p.189-209, 1976.
- YODER, C. Using Video in the Foreign Language Classroom *VCCA Journal*, v. 3, (1), Spring/Summer 1988, p. 40-42. Disponível em: <http://www.jalt.org/global/30Mov.htm>. Acesso em: 18 fevereiro, 2006.

# Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte

---

SÔNIA M. O. PIMENTA (FALE/UFMG)  
CAROLINA D. A. SANTANA A. (FALE/UFMG)

## 1. Introdução

Até recentemente, a pedagogia do letramento era um projeto cuidadosamente restrito; restrito a formas de linguagem monolíngues, monoculturais e monomodais orientadas por regras. Vivemos numa era de imagens visuais. Nas sociedades pós-modernas, a maioria das pessoas passa seu tempo vendo telas de TV, telas de computadores gráficos digitais, ilustrações (muito presentes hoje na mídia impressa e nos livros didáticos) e outros tipos de apresentações visuais. Conseqüentemente, muitos advogam a necessidade de um sistema educacional com mais ênfase na modalidade visual, mais focada no letramento visual, ou seja, na comunicação e na recepção de mensagens visuais. Cremos que as teorias que abordaremos neste texto – a semiótica social e a multimodalidade – propiciam elementos teóricos e instrumentos para que tal tipo de letramento se torne possível. Por razões históricas discutiremos, em primeiro lugar, a semiótica social e, em seguida, a multimodalidade.

Em 1988, Hodge & Kress lançam seu livro *Social Semiotics*. Em 1996, Kress & van Leeuwen, no livro *The Grammar of Visual Design*, discutem o entrelaçamento entre semiótica social e multimodalidade visual. Já em 2001, Kress & van Leeuwen ampliam o conceito de multimodalidade, colocando-o definitivamente como um construto que considera todos os modos semióticos como produtores de mensagens e de comunicação. Todos os modos semióticos disponíveis no universo fazem parte do que os autores denominam “paisagem semiótica”.

## 2. A Semiótica Social

A semiótica é a ciência que estuda e analisa os signos na sociedade. No século XX, surgem várias escolas da semiótica. Dentre outras, podemos citar a de Praga – que se desenvolveu nas décadas de 1930/40 –; a escola francesa – iniciada na década de 1960 –; e, finalmente, uma terceira escola, foco desta discussão, que é advinda da Austrália, na década de 1980, e tem como base inspiradora o signo lingüístico e arbitrário de Saussure, além da teoria sistêmica de Michael Halliday: a Semiótica Social.

Para a Semiótica Social (HODGE & KRESS, 1988; KRESS & VAN LEEUWEN, 2001a), os signos, tal como foram propostos por Saussure, são muito simples, uma vez que eles também são compostos por participantes políticos e sociais e são parte do plano sintagmático socialmente motivado pela interação (e não arbitrário e imotivado), estando acima do nível da sentença e do plano paradigmático. Constituem, pois, um conjunto organizado de escolhas. A palavra-chave para a criação de um signo motivado dentro da Semiótica Social é “interesse”. O indivíduo é movido por um interesse específico que o leva a criar um signo que, naquele momento, representa a expressão de uma idéia ou significado escolhido através de uma análise lógica e pertinente ao que o produtor do signo quer expressar (KRESS, 1995). Nesse momento, a escolha pode ser socialmente motivada ou não, mas nunca será arbitrária, como pressupôs Saussure. Existe, ao contrário, uma relação motivada entre significante e significado, sendo a ideologia um fator envolvido em todos os modos de representação. Signo passa a ser, antes de tudo, um processo metafórico de relevância, sendo construído pela cultura.

Sendo os signos a base da comunicação, temos, então, como função principal da Semiótica Social, o estudo da troca de mensagens (verbais ou não-verbais), ou seja, da comunicação dentro de um contexto social. O diferencial da Semiótica Social, como é proposto na gramática do design visual, está na ênfase que é dada à estruturação sistemática do visual (linguagem corporal e visual

no sentido amplo), numa “gramática visual”. A mais importante dimensão da semiótica está na relação física dos participantes em um determinado espaço e tempo. No trabalho de Santana (2006), o espaço é privilegiado pelo fato de o trabalho pautar-se em propagandas de revista, não estando dentro de uma dimensão mais ampla, como a da transcrição ou da filmagem de textos visuais, o que permitiria um trabalho direcionado também para a questão da marcação temporal. Em outros trabalhos discutidos mais à frente, veremos como a questão espacial é explorada.

Tem-se, portanto, a Semiótica Social como a ciência que se encarrega da análise dos signos na sociedade, com a função principal de estudar a troca de mensagens, ou seja, a comunicação dentro de um contexto social. Nessa teoria, as diversas formas de representação são denominadas modos semióticos. Já a Teoria da Multimodalidade busca similaridades na intenção de uma unificação das várias teorias semióticas e críticas, como será apresentado mais adiante. Faz-se necessário, inicialmente, o aprofundamento em conceitos como os de “texto” e “discurso”, para que fique clara a relação estabelecida entre a semiótica e o social.

Os conceitos de texto e discurso são importantes tanto para a Semiótica Social quanto para a Multimodalidade. A Semiótica Social abarca dois discursos, intitulados verbal e não-verbal. A Semiótica do Discurso ou Multimodalidade ora se detém na troca de linguagem verbal, ora de linguagem não-verbal; ora enfoca um sistema, ora outro; ela é ligada também aos significados sociais construídos através de todas as formas e meios/modos semióticos existentes numa sala de aula de língua estrangeira, como o olhar, gestos, expressões faciais, corporais, entre outros (PIMENTA, 2001) ou numa interação de aula de Ciências (KRESS et al, 2001) ou aula de teatro (FRANKS, 1995).

Neste momento, parece-nos importante fazer algumas incursões e pinçar alguns conceitos, como os de texto e discurso propriamente ditos, que se relacionam diretamente à Semiótica Social e à Teoria da Multimodalidade. Inicialmente, é preciso focar o conceito de texto, para, então, evoluir para o conceito de discurso. De acordo com Halliday & Hasan (1989, p.10):

Precisamos ver o texto como um produto e como um processo e nos manter concentrados em ambos os aspectos. O texto é um produto no sentido de que é um resultado, algo que pode ser documentado e estudado, tendo uma certa estruturação que pode ser representada em termos semânticos. É um processo no sentido de um processo contínuo de escolhas semânticas, um movimento em uma rede de potenciais de significado, com cada conjunto de escolhas constituindo um ambiente para um outro conjunto.

De acordo com Pimenta (2001, p.190), “o *texto* é um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’ – fios constituídos de modos semióticos”. Por sua vez, Hodge & Kress (1988, p. 6) conceituam texto como estrutura ou traços de mensagens que tenham uma unidade social, enquanto Fairclough (1995, p.52) afirma que “textos são barômetros de transformação social”. O texto é, portanto, o objeto concreto produzido no discurso, independentemente do meio escolhido para tal. Ainda dentro da conceituação de texto, Kress (1989, p.3) acrescenta que “textos são manifestações do discurso; os significados do discurso e os locais de tentativas de resolver problemas”. Já Widdowson (1984) afirma que textos não comunicam; as pessoas é que se comunicam pelo uso de textos como um instrumento para mediar um processo discursivo.

A partir dessas concepções de texto, é possível apreender um conceito de discurso, que é apresentado por Bex (1996). O autor afirma que são os vários tipos de comportamentos sociais que conferem significado e *status* ao texto. É importante ampliar a noção de discurso para que se possa alcançar a visão do discurso ligado à situação, instituição e sociedade em que foi veiculado. Ostermann (1995, p. 152) afirma que o papel do analista crítico do discurso é

o de investigar e conscientizar as pessoas de como a língua é usada não apenas com fins comunicacionais, mas também para dominar, e/ou para criar ou reforçar diferenças relacionadas a sexo, raça, posições sociais, econômicas e intelectuais entre as pessoas.

Nesse sentido, é possível inferir que, para a Semiótica Social e para a Análise Crítica do Discurso (ACD), a língua não é somente

uma representante das práticas sociais, mas, também, um instrumento capaz de influenciar, criar e transformar a realidade social. Uma teoria crítica é, portanto, segundo a autora, uma interpretação crítica dos textos de quaisquer naturezas, verbais ou não-verbais, em que se tenta recuperar os significados sociais expressos através de análises de estruturas lingüísticas dentro de seus contextos sociais mais amplos.

Esse conceito de discurso aprimora o conceito de texto, que passa a ser qualquer tipo de linguagem, escrita ou falada, produzida num evento discursivo. O sujeito passa a ser o agente na prática discursiva – que é a produção, distribuição e consumo do texto que foi produzido. A totalidade dessas práticas e as relações entre elas terão algum tipo de ascendência nas ordens do discurso, que levarão em consideração a questão do estilo: teor, modo e modo retórico (HALLIDAY & HASAN, 1989). O artigo acadêmico, por exemplo, pode ser ao mesmo tempo, formal, escrito e expositivo; de maneira similar, a peça publicitária pode assumir diversas formas, dependendo da mídia a ser utilizada, do público a ser atingido e das estratégias adotadas para esse fim.

Todos os conceitos que envolvem a Semiótica Social e a ACD estão intimamente ligados às práticas sociais, relacionadas, por sua vez, aos conceitos de hegemonia e poder. Sabemos que o poder circula em todos os tipos de relações entre as instituições existentes na sociedade, sejam elas de origem religiosa, política, familiar, entre outras. O discurso é uma das “facetas” que constroem o social. Dessa forma, ele também representa poder e dominação. Kress & van Leeuwen (2001a) acrescentam que, sendo o discurso instrumento de uma construção social da realidade, discursos e gêneros discursivos exercem sua influência no falante, de modo que este não exerça a fala fora das formas e significados de um determinado discurso e de um determinado gênero textual, ou seja, o falante possivelmente respeitará os parâmetros de uma determinada comunidade discursiva. Esse conceito é também bastante trabalhado por Fairclough, podendo ser entendido como sinônimo de comunidade lingüística, em que se utiliza um mesmo discurso em um dado evento comunicativo.

É importante salientar que Kress & van Leeuwen (2001b) propõem, em sua obra, uma unificação dos modos de análise e tentam ampliar o conceito de comunidade discursiva, proposto por Fairclough (2003), ao definirem comunicação como estando diretamente ligada não somente a uma comunidade discursiva, mas sim a uma comunidade interpretativa (*interpretive community*), que decide quais aspectos serão articulados e interpretados. Dessa forma, o sujeito representa o discurso e interpreta o mundo sob o prisma do discurso, o que poderia ser ilustrado por uma via de mão-dupla em que, ao mesmo tempo em que o sujeito atua, ele interpreta e vai “atualizando” suas experiências e realizações. Desse modo, quando o sujeito recebe a informação, ele é intérprete, e quando atua, é o ator e, portanto, um reproduzidor social, já que ele atua conforme recebeu experimentações diversas (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001b). Dentro dessa proposta, a comunicação somente ocorre onde existirem tanto a articulação quanto a interpretação. Por isso, torna-se tão importante apresentar essa distinção de conceitos entre os autores.

Nessa perspectiva, é importante perceber a atuação da intertextualidade, na medida em que esse conceito localiza “textos cruzados” num dado texto, e ainda os reconhece como algo que atinge e modifica o texto mesmo que os veicula. Fairclough (2003) subdivide a intertextualidade em intertextualidade manifesta (explícita no texto) e intertextualidade constitutiva – interdiscursividade (diluída, implícita no texto). Esse conceito é muito importante na produção de conhecimento/ interpretação de um texto, pois a intertextualidade constitutiva faz com que nós, leitores, ativemos todos os nossos conhecimentos prévios/de mundo, para produzir sentido acerca do texto apresentado sob variadas formas (gêneros). A intertextualidade pode ser fonte de ambivalência nos textos, pois, caso não seja interpretada (inferida), o sujeito pode comprometer sua análise textual. Podemos entender, portanto, que a intertextualidade está diretamente relacionada à vivência e à experiência social do indivíduo; a “leitura” ou não dessas marcas discursivas diferenciarão o tipo de leitor presente ou pensado para cada texto, chamado também de leitor ideal ou modelo.

Fairclough (2003) propõe um quadro para entendermos melhor a metodologia descritiva/interpretativa que ele sugere. O quadro tridimensional consiste na análise do discurso acoplada ao pensamento social e político. O texto e a interação constituem as duas primeiras dimensões, e a terceira, a profundidade, caracteriza a ação social. A dimensão de profundidade, de inserção do texto na ação social, na proposta do analista crítico, é que permitirá aos estudos da linguagem lançar-se a um objetivo de comprometimento com a sociedade. A Semiótica Social também parte dessas dimensões que estão inseridas na comunidade interpretativa.

Mudanças discursivas têm contribuído para mudanças sociais e culturais, tais como a democratização, ou seja, a ampliação do acesso a tipos discursivos de prestígio, configurando, ao mesmo tempo, uma tendência de informalização da linguagem. E, ainda, a utilização do discurso como bem de consumo e sua tecnologização, ou seja, a construção consciente do refinamento da linguagem para que haja mudança discursiva. Toda essa reflexão sobre a participação da ACD nas teorias que envolvem a questão social aponta a Semiótica Social e a Teoria da Multimodalidade como sendo uma possibilidade teórica que abarca os conceitos, ações e práticas sociais, dentro da visão analítica/social de comunidade interpretativa, o que permitirá um aprofundamento e uma análise macro das questões/ações sociais.

Sabe-se que, na teoria de Kress & van Leeuwen (2001a), todos os aspectos da atividade lingüística são vistos como práticas sociais e que os aspectos das formas e dos processos lingüísticos são tratados como formas e processos sociais. O leitor reconstrói o texto e, à medida que vai lendo, atualiza seus conhecimentos prévios. Sua esfera social interfere diretamente nessa gama de conhecimentos, que, por sua vez, irá interferir na interpretação do leitor sobre os dados do texto. Segundo o autor, para estudar a língua, é necessário estudar o social, ou a identidade social de cada um. O indivíduo tem a sua posição de leitor na modificação da língua; desse modo, o esquema das categorias que envolvem essas relações pode ser representado da seguinte forma:



Posição de leitor → Gênero → Discurso = Posição de sujeito  
(que evolui e se torna também um código)

O leitor lê e produz, (re)produzindo um ou mais textos (intertexto); quanto mais gêneros um autor lê, mais ele altera esses tipos já pré-determinados na língua. É importante ressaltar que o leitor ideal do texto, o público-alvo de determinado texto, é diferente do leitor crítico. Para que o leitor seja crítico, é necessário que o indivíduo seja socialmente constituído para que se posicione a partir das leituras que faz. O leitor/receptor faz uso de todos os sentidos para ler o texto – reconstrução semiótica do texto –; ele não é passivo, por isso, contribui para a construção do significado. É importante salientar que essa reconstrução semiótica do texto acontece tanto nos textos verbais quanto nos não-verbais (multi-modais), que estão diretamente ligados ao contexto social a que pertence o leitor.

Hodge & Kress (1988) ampliam o conceito de Semiótica Social quando acrescentam ao signo e ao significado o contexto social. Dessa forma, os autores nos levam a refletir sobre o poder que envolve o conceito – os significantes e significados do poder identificado a partir do marxismo (ato, ação, modificação, complexos ideológicos). As desigualdades sociais são responsáveis pelas diferenças que trazem as chamadas “estruturas de dominação”. Os autores afirmam, ainda, que o poder está ligado à solidariedade; para que alguém exerça o poder, tem que existir alguém que aceite acatar as manifestações desse poder. O indivíduo tem que se solidarizar com o outro para que haja o poder de dominação.

As regras logonômicas, ou sistemas logonômicos, representam o poder que está previamente estabelecido pelas normas/imposições sociais; constituem, pois, um conjunto de regras que prescrevem as condições de produção e recepção dos significados ligados a regras e estruturas estabelecidas ou pré-determinadas socialmente. Frente a uma sala de aula, por exemplo, o professor geralmente é atendido em seus pedidos: a ação dos alunos de “obedecer” já é uma reação esperada, inclusive por quem não faz parte da comu-

nidade escolar. Temos sistemas logonômicos diferentes porque pensamos, “lemos” o mundo de formas diferentes; portanto, entendemos esses sistemas logonômicos como sendo mecanismos de controle presentes em todos os atos semióticos, como, por exemplo, regras de polidez, normas de etiqueta social, relações industriais, legislação, e que são desafiadas por crianças, estudantes, empregados, entre tantos outros agentes sociais (HODGE & KRESS, 1988).

Os sistemas logonômicos, segundo Hodge & Kress (1988, p. 3), “estão relacionados em função e conteúdo aos complexos ideológicos”. De acordo com Pimenta (2001, p.188), esses complexos mantêm “as relações de poder ou controle social e solidariedade e representam a ordem social existente”. Sua função demonstraria o conteúdo ideológico expresso pelo controle de uma categoria de comportamento, abarcada por esse complexo, o qual projeta todo um conjunto dessas categorias de comportamento e contradições que, ao mesmo tempo, legitimam e aprimoram as premissas de dominação, pois também são construídas para restringir o comportamento social (PIMENTA, 2001).

A mensagem é um mecanismo de controle de auto-risco e a menor unidade semiótica. Recorre-se a ela para comunicar e expressar alguma forma de poder. Temos dois planos de comunicação que abrangem a linguagem verbal e a não-verbal: o plano semiótico (significado), que é o plano da significação – um evento semiótico ligando produtores e receptores, significados e significantes –; e o plano mimético (significante), que é o de representação (PIMENTA, 2001). Se alguém vai a uma cantina, por exemplo, e pede um pão de queijo, essa ação, no plano semiótico, pode significar que ela está com fome; para o plano mimético, teremos o próprio pão de queijo representando o “objeto” concreto da ação. *Verdade e realidade* são categorias do mundo semiótico – plano semiótico (modo de representação para significar). O processo de semiose consiste nos próprios processos e efeitos da produção e reprodução do texto; recepção e circulação de significados em todas as suas formas, usados por todos os agentes de comunicação

(BRITO, 2004). O conhecimento semiótico passa por quatro níveis: o *discurso*, a *produção*, a *distribuição* e o *design*, de acordo com Kress & van Leeuwen (2001b), como será visto no próximo item. É importante ressaltar que todo ato semiótico tem conteúdo ideológico, pois expressa alguma idéia que vai se definir de acordo com outras regras sociais que estão por trás desse pensamento ou do indivíduo comprometido com esse ato.

Kress & van Leeuwen (2001a) ressaltam a importância de se compreender o que está além do verbal: as expressões faciais, gestos, imagens, músicas, entre outros modos semióticos. A “gramática do design visual” é apresentada não como sendo uma gramática normativa tradicional, com regras previamente estabelecidas, mas como um caminho, uma direção a seguir para uma leitura mais atenta e crítica desses outros modos semióticos. Em outras palavras, ela irá descrever possibilidades de representação de pessoas, lugares e coisas, combinando a extensão e o complexo caminho dessas muitas possibilidades ou modos semióticos reunidos em um aparente único texto (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001b).

A partir dessa obra, os autores afirmam que a imagem, ou o seu reconhecimento, é algo específico da cultura da qual ela advém. Dessa forma, a utilização da imagem dependerá de contextos sociais específicos ou do potencial semiótico de textos que poderão ou não atingir muitos falantes em muitos contextos culturais. Um bom exemplo seria ressaltar a diferença do alfabeto ou da própria gramática, no Oriente e no Ocidente, e sua forma de comunicação, absolutamente distinta, não fazendo sentido, reciprocamente, quando se trata do entendimento e alcance semânticos dos textos. A criação de uma gramática visual justifica-se pelo fato de termos necessidade de alcançar formas de significação de outros tipos de textos, tidos como não-verbais ou multimodais. Os autores se baseiam num “analfabetismo visual” e se apóiam na interação social e na gramática semântica de Halliday para validar ou reforçar a sustentação teórica da gramática visual.

Para tanto, Kress & van Leeuwen (2001a) trabalham com a noção das duas maiores metafunções propostas por Halliday (1985;

1994), que são: a ideacional, que propõe a representação externa e interna do mundo, “o mundo em torno e dentro de nós” e os padrões de interação e representação da experiência visual ou da narrativa visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001a, p.13); e a interpessoal, que estabelece a função de representação, atuação na interação social e com outras instituições. Em outras palavras, para haver uma relação social, o sujeito (o participante representado ou o participante interactante da imagem) atua, literalmente, como um ator, e se molda ao padrão estabelecido numa dada situação, para que haja a efetivação dessa interação (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001a). A metafunção textual, por sua vez, trata da forma como elementos integram o todo coerente que vem a ser o texto.

### **3. A Multimodalidade de Kress e van Leeuwen**

Na Semiótica Social, as diversas formas de representação são denominadas modos semióticos. A Semiótica Social e a Multimodalidade trabalham também textos não-verbais (corporais, imagéticos etc). A Teoria da Multimodalidade, como foi dito, busca similaridades na intenção de uma unificação das várias teorias semióticas e críticas. A partir da Teoria da Multimodalidade de Kress & van Leeuwen (2001b, p.4), temos o princípio da Comunicação Multimodal:

Nós estamos caminhando em direção a uma visão de multimodalidade na qual princípios semióticos em comum operam dentro e por entre os diferentes modos, e na qual seja, portanto, bem possível para a música codificar a ação ou para imagem codificar emoção.

No âmbito dos conceitos de multimodalidade, os princípios semióticos “perpassam” os diferentes modos semióticos (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001b) e, dessa forma, as especialidades consideradas anteriormente como sendo monomodais, têm, hoje, a presença comprovada da multimodalidade, o que amplia o universo de análises e experiências desses modos semióticos. É

importante ressaltar que a multimodalidade não se preocupa em apontar diferenças entre as gramáticas existentes, mas em buscar similaridades de modos semióticos – teorias semióticas e críticas, na intenção de uma unificação dos conceitos utilizados nessas teorias. Para justificar essa idéia, os autores afirmam que

tem havido aqui, até então, um número de tentativas de criar tais gramáticas, todas baseadas em maior ou menor grau, nas teorias semióticas de Halliday (HALLIDAY 1978, 1985) e Hodge & Kress (1988) e, portanto, compartilhando de uma mesma abordagem – por exemplo, a semiótica da ação de Martinec (1996,1998), a semiótica de imagens de O’Toole (1994) e Kress & van Leeuwen (1996), a semiótica do som de van Leeuwen (1999), a semiótica do teatro de Martin (1997) e McInnes (1998), e assim por diante (...) nós queremos esboçar uma teoria multimodal da comunicação baseada, não em idéias as quais naturalizem as características de modos semióticos através da equiparação de canais sensoriais e de modos semióticos, mas em uma análise das especificidades e das características em comum de modos semióticos, os quais dêem conta da sua produção social, cultural e histórica, de quando e como os modos de produção são especializados ou multi-habilitados, hierárquicos ou baseados em equipes, de quando e como as tecnologias são especializadas ou multipropositais, e assim por diante. (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001b, p. 5)

É importante ressaltar, ainda, que tanto o autor quanto o leitor escolhem ora um modo semiótico, ora outro, dentro da paisagem semiótica, ou seja, dentro da gama de modos semióticos disponíveis,<sup>1</sup> para dar destaque ou ressaltá-lo, num dado momento, a partir de determinadas escolhas. Porém, todos os modos semióticos se juntam/agrupam para formar a interpretação ou o entendimento do texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001b).

A partir do momento que se tem, segundo os autores, o conceito de discurso como um conhecimento que é socialmente construído e que, por isso, irá se basear em aspectos diversos da reali-

---

<sup>1</sup> Conceito amplamente discutido em Kress & van Leeuwen (1996; 2001).

dade, e que essa realidade, partindo desse princípio, equivaleria ao ponto de vista das pessoas acerca do assunto tratado, pode-se inferir que cada pessoa forma ou tem, dentro de si, estruturas ou caminhos diferenciados que operam avaliações, predições e inferências que partem de uma estrutura ou concepção única em relação àquele assunto. Dentro da multimodalidade, terá que existir, por causa da multiplicidade de conhecimentos constituídos de estruturas sociais diversas, uma larga gama ou fonte de possibilidades de análise que deverão levar em conta também múltiplas categorias, como, por exemplo, o *design*, a *produção* e a *distribuição* que, neste ponto, serão abordadas.

O termo *design*, no âmbito da multimodalidade, designa os próprios recursos semióticos ou o uso desses recursos propriamente ditos. É a combinação de todos os modos semióticos utilizados que faz o *design*. Numa peça publicitária de revista, por exemplo, pode haver inúmeros modos semióticos, como a iluminação utilizada, as cores, o(s) Participante(s) Representado(s), os gestos ou seus posicionamentos na imagem, o distanciamento, a perspectiva, a roupa, o olhar, entre muitas outras possibilidades. Kress & van Leeuwen (2001b) afirmam que, no *design*, incluem-se o hábito, a convenção, a tradição e a inovação, pois, se o discurso é realizado num contexto de uma dada situação de comunicação, o *design* é criado a partir dessas convenções e desses conhecimentos socialmente construídos, que somente poderão ser alterados numa interação social. Dessa forma, o *design* parte da convenção para apresentar ou propor uma nova tendência ou visão que se queira passar sobre algo. Transformando, dessa maneira, a situação comunicacional, ele “quebra barreiras” de algo ainda abstrato. Pode-se ter, no discurso oral, o *design temporal*, que marcará a frequência da fala e o tempo; e o *design espacial*, no caso da imagem visual, como poderá ser visto mais adiante, nas categorias de análise da imagem.

A *produção* pode ser considerada como um trabalho físico de articulação do texto; é a organização da expressão ou do meio de execução do que foi elaborado, do *design*, um “artefato semiótico” (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001b:6). É bastante expressivo o termo

cunhado pelos autores para definir o trabalho de *produção*. A palavra artefato nos remete ao discurso militar e essa comparação permite fazer uma analogia da *produção* como sendo o material ou o artefato, literal, que será utilizado para atingir o público, preocupação constante da publicidade e da mídia, de uma maneira geral. A forma como um material é produzido para ser distribuído também interferirá na interpretação do leitor, ou seja, na leitura para a produção de significado, pois, assim como a *produção*, a *interpretação* também pode ser considerada um trabalho físico que se materializa através de todos os órgãos sensoriais. Kress & van Leeuwen (2001b) afirmam que há vários modos semióticos específicos para cada órgão sensorial e que precisamos de todos num trabalho de interpretação.

A *distribuição* é a forma como irá ser veiculado o produto/peça para o mercado; é a distribuição – literal – desse produto, para ser comercializado, em um dado suporte, como, por exemplo, revistas, jornais, *outdoors*, camisetas, televisão, entre outras muitas formas de veiculação. A distribuição pode ainda ser vista como um tipo de linguagem, que também é responsável pela transmissão de mensagens ao leitor/interlocutor. Quando se escolhe desde o material até mesmo o tipo de folha em que determinado anúncio será veiculado, essa escolha determina a que nível sociocultural aquele anúncio será destinado. O tipo de revista ou jornal escolhido – em que categoria ele se insere, como, por exemplo, ícones de informação, de entretenimento ou de fofoca, entre outros – também classifica o tipo de leitor e a forma com que o anúncio poderá ser mais bem explorado. Até o tamanho destinado à peça faz diferença em relação à distribuição para o consumo desses produtos. É importante considerar, desse modo, que o veículo de comunicação forma sua comunidade interpretativa e é formado por ela, num movimento simbiótico que garante a manutenção de poder e será, também, uma estratégia de “sobrevivência” desse veículo no mercado. O veículo – trate-se de mídia impressa ou eletrônica – apresenta o que quer passar para o leitor, e também o que este deseja receber. Dessa forma, atende-se a uma

demanda do leitor quanto ao que ele quer encontrar num determinado veículo e, ao mesmo tempo, alimenta-se sua expectativa de ser surpreendido por “novidades”. Nota-se, a partir das descrições acima, que há um engendramento do *design*, da *produção* e da *distribuição* dos modos semióticos a serem veiculados e que é esse engendramento que garantirá o alcance e o consumo dos produtos.

Quando se trata do *design* em relação à representação e interações, há os Participantes Representados na cena/imagem, sejam eles homens, mulheres, crianças, personagens reais ou virtuais, e, até mesmo, animais, entre outros. Há, também, os participantes chamados *interativos* ou *interactantes*, que são pessoas reais que produzem e interpretam imagens no contexto de instituições sociais que, em diferentes graus e de formas diferentes, regulam o que pode ser “dito” das imagens e/ou como deve ser dito, ou seja, como as imagens devem ser interpretadas naquele contexto. É importante acrescentar que essas interpretações estão intimamente ligadas ao modelo de leitor, chamado de “leitor modelo” ou “leitor ideal”, para quem o texto ou peça foi desenvolvido(a). Todos os textos podem ser lidos por todos os “tipos” de leitores, mas não se pode desconsiderar que todo texto é desenvolvido tendo em vista um “alvo” bem delimitado.

Esses participantes trazem tipos de relações entre si, podendo ser uma relação restrita entre os Participantes Representados na cena, uma relação entre os Participantes Representados e os Participantes Interactantes ou, ainda, uma relação entre os Participantes Interactantes em relação à cena observada. Dessa forma, os produtores trabalharão com as convenções da sociedade em que os textos irão circular, e os leitores poderão reconhecer a intenção comunicativa mesmo não participando dos valores, crenças e atitudes demarcadas pelos produtores. Assim, os conhecimentos das formas, das interações e relações sociais podem ser transmitidos pelas imagens, mas o leitor só será o ideal caso compartilhe desses valores ou, então, opte por mudar ou “atualizar” seus valores a partir daquela imagem ou situação comunicativa.

Para analisar imagens, segundo Kress & van Leeuwen (2001a), deve-se levar em conta também as três dimensões dentro da



*metafunção interpessoal* que diz respeito à interação (dentro de qualquer ato semiótico) entre falantes da língua – Participantes Representados e Interactantes e as modalizações existentes em um evento comunicativo (KRESS & VAN LEEUWEN: 2001a). A primeira dimensão é o olhar, que marca uma maior ou menor interação com o leitor, em que se pode classificar as imagens, a partir da expressão/modo semiótico do olhar, como sendo de demanda ou de oferecimento – atos de imagens. Um ato é uma unidade de significado; atos são corpos posicionados num determinado local (espacialidade) e num determinado tempo (temporalidade) (KRESS & VAN LEEUWEN: 2001b). Sobre esse aspecto, Pimenta (2001, p.189) afirma que

os corpos se movem através do espaço e são posicionados uns em relação aos outros e em relação aos objetos, adotando diferentes posturas, fazendo diferentes gestos, manipulando diferentes objetos, mostrando diferentes expressões faciais, etc.

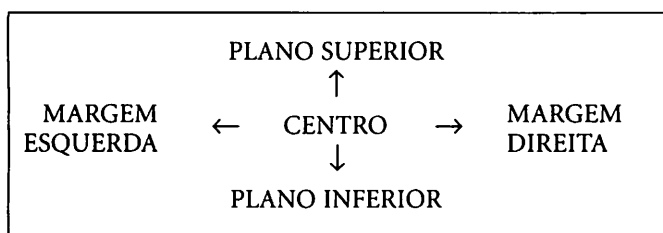
Nas imagens de demanda, o Participante Representado – presente na imagem – olha diretamente para o leitor (Participante Interactante – PI). Ao realizar essa ação, o produtor quer criar um vínculo direto com o leitor, endereçando-lhe um “você visual”. O Participante Representado (PR) na cena quer algo desse leitor, quer que ele entre em algum tipo de relação imaginária, seja de afinidade, sedução ou dominação. A imagem de demanda quer que seu leitor faça algo: envia-lhe um convite para que ele se aproxime ou mantenha distância. A imagem já traz seu leitor ideal: sexo, posicionamento etc., excluindo todos os outros possíveis observadores (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001a).

A imagem de oferecimento/oferta se dirige ao leitor de maneira indireta. O leitor não é o objeto, mas o sujeito do olhar, já que é esse leitor que irá observar o PR. O leitor será captado pela imagem como se estivesse em meio a uma ação. Ao mesmo tempo, o papel do PI será o de um observador invisível. A imagem de oferta “oferece” os PRs – humanos ou não – ao leitor (PI) como item de informação, objeto de contemplação.

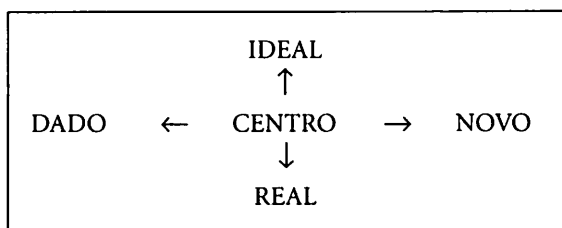
A segunda dimensão está no distanciamento do PR em relação ao leitor e no enquadramento de imagem. A partir dessa relação, é possível afirmar, segundo Kress & van Leeuwen (2001a), que, quanto menor o distanciamento entre PR e PI, maior será o endereçamento de demanda, ou seja, haverá maior proximidade com o leitor. Os PRs fotografados a uma distância maior, retiram o impacto do olhar do leitor, tornando-se tão-somente objetos de contemplação. A colocação dos PRs como não-sujeitos, como não-iguais ao sujeito (PI) e sim como objetos a serem contemplados é, muitas vezes, um indicativo de preconceito, já que essa colocação marca a diferenciação entre o eu-observador e os outros. Quanto menor a distância entre o PR e o leitor, maior será a possibilidade de criação de uma relação social imaginária por parte desse leitor, maior a idéia de um “nós” inclusivo: PR e PI.

A terceira dimensão é a da perspectiva – que trabalha a imagem a partir de um ângulo específico, de um determinado ponto de vista. A imagem pode ser SUBJETIVA, quando o PR pode ser visto sob apenas um ângulo específico, ou OBJETIVA, na qual se revela tudo o que existe para ser visto ou que o produtor da imagem julgue ser necessário. É nessa dimensão que se colocam as relações de poder, as quais são estabelecidas ou ratificadas pelos ângulos horizontal e vertical. Segundo os autores, em diversas situações, uma pessoa que esteja em pé, em relação a uma outra pessoa que esteja assentada, por exemplo, coloca-se em posição de dominação (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001a). Ainda pensando na questão da composição da imagem ou no significado de integração trazido por ela, deve-se considerar outros aspectos do significado interativo e representacional, dentro de três sistemas inter-relacionados, que são o valor da informação, o destaque e o enquadramento.

A colocação dos elementos – participantes e sintagmas que se relacionam entre si e com o observador – possui valores informacionais específicos, ligados ao que se pode chamar de “zonas” da imagem, que seriam os planos superior e inferior, as margens direita e esquerda, e o centro da imagem, como pode ser representado no seguinte esquema:



O lado esquerdo de uma reportagem, propaganda ou anúncio é considerado, segundo Kress & van Leeuwen (2001a), como o lugar de uma informação dada que já é conhecida do leitor ou do observador, fazendo parte da cultura em geral ou, ainda, fazendo parte da cultura do veículo onde essa reportagem, propaganda ou anúncio foi veiculado. O lado direito, por sua vez, é o espaço reservado à informação nova, que seria a mensagem, a questão importante a ser discutida. O plano superior da imagem ou propaganda, de uma maneira geral, é destinado a mostrar a promessa do produto, o *status* ou o *glamour* que ele pode oferecer aos seus usuários ou, ainda, a realização e a satisfação que ele possa vir a proporcionar. O plano inferior mostra o produto em si; é o local destinado a fornecer informações factuais sobre o produto e sobre como o consumidor pode adquiri-lo. O centro é o núcleo da informação, e os elementos que ficam às suas margens lhe dão suporte, sendo dispostos de maneira simétrica para não dar uma idéia de dado/novo e ideal/real. Em propagandas, geralmente, as margens são compostas de elementos que endossam o que está sendo expresso no centro. Vejamos o próximo esquema:



Observa-se, ainda, a tendência de trabalhar diferenciadas posições de destaque para atrair a atenção do observador em dife-

rentes graus, como a colocação marcante do primeiro plano em relação ao fundo (segundo plano) da imagem, aliados à proporção, aos contrastes de cores, às diferenças de nitidez entre outros fatores possíveis (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001a).

A partir dessas categorias de análise, pode-se apreciar a modalidade que está presente em cada ato semiótico. Modalidade é, nesse sentido, um indicador de relações de poder e de solidariedade entre falantes e ouvintes e pode expressar a aproximação ou o distanciamento presente nas relações. Quando há modalidade de alta afinidade, há maior solidariedade entre o PR e o PI, o que resulta em menor modalidade (poder). Na modalidade de baixa afinidade, há menor solidariedade entre o PR e o leitor, o que resulta em um maior grau de poder na relação de um participante com o outro. Em outras palavras, quando algum modo semiótico – cor, detalhe representacional, profundidade, sombra etc. – é diminuído, torna-se mais abstrato, “menos que o real”; quando um desses aspectos é ampliado, torna-se “mais que real” e pode ser associado a um compartilhamento maior ou menor de poder entre os participantes que interagem no ato. Para que se tenha maior clareza da teoria semiótica, é importante que se explicita a teoria que lhe serve de base, que é a Gramática Sistêmico Funcional, de Halliday.

#### **4. A Gramática Sistêmico Funcional**

Tanto a Semiótica Social e a Teoria da Multimodalidade quanto a ACD baseiam-se na Gramática Funcional de Halliday, para aprimorar e fundamentar a análise lingüística. A principal tarefa de uma gramática funcional é, através das suas metafunções, fazer correlações ricas entre forma e significado, dentro do contexto global do discurso. Como esclarece Neves (1997, p. 63):

Uma gramática funcional é aquela que constrói todas as unidades de uma língua, orações, expressões e configurações orgânicas de funções; assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo.

Trata-se de uma teoria das relações entre as unidades. A observação das funções dessas unidades tem prioridade sobre limites e posições, e a gramática se transforma com as pressões do uso.

Na visão funcionalista, como afirma Halliday (1973), a noção de “função” não se refere aos papéis que desempenham as classes de palavras ou os sintagmas dentro da estrutura das unidades maiores, mas ao papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo a certos tipos universais de demanda, que são muitos e variados. Halliday (1994) apresenta uma teoria segundo a qual a multiplicidade funcional se reflete na organização interna da língua, e a investigação da estrutura lingüística revela, de algum modo, as várias necessidades a que a linguagem serve.

Para esse autor, toda análise discursiva deve ser fundamentada em uma gramática, para que não constitua meros comentários sobre um texto e, sim, explicita, através de categorias funcionais, de que forma o texto e a língua engendram o fenômeno social. A Lingüística Funcional proporciona a análise de como e por que o texto significa e por que o texto é ou não uma realização bem sucedida do significado que se propôs a produzir. Para descrever como o texto “significa”, ou seja, como ele textualiza a realidade, Halliday (1985; 1994) e Halliday & Matthiessen (2004) propõem três metafunções que expressam a relação entre o sistema lingüístico e o uso que é feito da linguagem.

Através da *metafunção interpessoal*, o usuário da língua multimodal interage com outros usuários, fazendo escolhas relativas à modalidade e à linguagem e a elementos constitutivos do evento da fala, expressando julgamento e atitudes. Essa metafunção organiza e expressa o mundo interno e externo dos indivíduos; em outras palavras, é a interação social entre os sujeitos sociais e as relações sociais entre categorias de sujeitos.

Na *metafunção ideacional*, o usuário da língua constrói a realidade em torno de si, ou seja, organiza e incorpora, na língua, sua experiência dos fenômenos do mundo real. Essa metafunção subdivide-se em duas: *experiencial* e *lógica*. Na experiencial, a língua é apresentada como sistema modelador, construindo o fluxo de cons-

ciência através da transitividade. Já a metafunção lógica proporciona os recursos para a configuração das relações lógicas na estruturação dos grupos ou complexos. A oração é apresentada como representação.

Através da *metafunção textual* é possível, por sua vez, organizar a linguagem como mensagem. O discurso se torna possível porque o emissor pode produzir um texto, e o ouvinte ou leitor pode reconhecê-lo. Trata-se, portanto, das escolhas relativas à distribuição da informação no meio social. O texto é uma unidade operacional, e a função textual não se limita ao estudo das relações entre frases; ao contrário, trata da organização interna das mesmas, considerando os significados como mensagens a serem reconhecidas e interpretadas pelo leitor. Isso significa que há ligação das partes de um texto a um todo coerente, e de textos a contextos situacionais. É importante ressaltar que as metafunções não operam separadamente, mas estão articuladas coerentemente.

Neste texto, descrevemos a Semiótica Social e a Multimodalidade como sendo elementos e instrumentos essenciais que podem ajudar a desenhar currículos multimodais. Partimos do pressuposto de que, para participarem efetivamente de um processo de multiletramento, professores e alunos precisam, assim como outros produtores e receptores de textos, compreender como recursos da linguagem e de imagens podem ser utilizados para construir diferentes tipos de significados. Como bem nos lembra LEMKE (1998), em textos científicos, por exemplo, os significados são construídos pelo uso conjunto de duas ou mais modalidades semióticas.

## Referências

EGGINS, Suzanne. *An introduction to systemic-functional linguistics*. London & New York: Continuum. 1994.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

\_\_\_\_\_. Critical and descriptive goals in discourse analysis. In: *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social reserch*. London & New York: Routledge, 2003.

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 6.ed. Ver. ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HALLIDAY, M.A.K. *Language in a social perspective*. Explorations in the functions of language. London: Edward Arnold, 1973.

\_\_\_\_\_. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

\_\_\_\_\_. *An introduction to Functional Grammar*. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Language, context and text: a social semiotic perspective*. London: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. 3.ed. London: Edward Arnold, 2004.

HOUAISS. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

KRESS, G. *Linguistic process in socialcultural practice*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. *Critical discourse analysis. Annual Review of Applied Linguistics*, v. 11, USA: Cambridge University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. *Writing the future: English and the making of a culture of inovation*. Sheffield: National Association of Teachers of English, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 5.ed. London; New York: Routledge. 1996.

\_\_\_\_\_. *Reading images: the grammar of visual design*. 5.ed. London; New York: Routledge, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001b.

MARTIN, J. R. et al. *Working with Funtional Grammar*. London: Edward Arnold, 1997.

MELO, Mônica S. S. *Estratégias discursivas em publicidades de televisão*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.

MOTTA, Alda. B. A dimensão de gênero na análise do envelhecimento. In: FERREIRA, M.; ÁLVARES, M. L. M.; SANTOS, E. F. (Org.). *Os sabe-*

*res e os poderes das mulheres: a construção do gênero*. São Luís: EDUFMA, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional (texto e linguagem)*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Gramática de usos do português*. São Paulo: ED. UNESP, 1999.

OSTERMANN, A. C. Bonita de doer: Análise Crítica do Discurso em revistas para meninas adolescentes. *THE ESPECIALIST*. São Paulo, v. 15. n. 1 e 2, 1995. p. 151-162.

PIMENTA, Sônia. M. A semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, Célia M. (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Série Estudos Lingüísticos, v. 2. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2001.

THOMPSON, Geoff. *Introducing Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2002.

WIDDOWSON, H. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press, 1984.



# Currículos contemporâneos: novos conteúdos, nova retórica?

---

MARILDES MARINHO (FAE/CEALE/UFMG)

Afirma-se, retoricamente, que a pesquisa precisa ser escrita para os professores, de forma que o conhecimento possa funcionar pedagogicamente. (...) A função pedagógica da pesquisa é um projeto acadêmico construindo audiências.  
*(Popkewitz, 1997, p. 250)*

## 1. Apresentação

No campo da história das disciplinas escolares, no Brasil, é possível destacar três questões que têm merecido a atenção de educadores e pesquisadores. A primeira delas se ocupa da definição do objeto de ensino de uma disciplina escolar e focaliza duas instâncias complementares: as práticas reais e as práticas desejáveis de ensino-aprendizagem. Tomando-se como exemplo a disciplina Língua Portuguesa, a pergunta que orienta esta problemática poderia ser assim formulada: Quando se ensina a língua portuguesa, o que, para que e como se ensina? A segunda refere-se ao processo de produção e de recepção de textos destinados ao professor. Reunindo questões relacionadas à “divulgação” ou à “transposição didática” do conhecimento produzido nas instituições de pesquisa, ela se interroga sobre as estratégias textuais ou discursivas capazes de formular, com maior sucesso, a imagem do leitor-professor, nos momentos da sua formação inicial e continuada. A terceira perspectiva se ocupa de aspectos relacionados a uma metodologia de análise dos textos ou do discurso pedagógico<sup>1</sup>. Nessa última abor-

---

<sup>1</sup> Ver Apple (1997), Soares (2001), Marinho (2001, 2003).

dagem, tem-nos interessado, sobretudo, a formulação de princípios teórico-metodológicos que possibilitem analisar currículos ou outros *textos* educacionais, numa perspectiva discursiva. Essas três dimensões não são excludentes, ao contrário, uma pode complementar a outra. Haverá uma alternância das escolhas teóricas, ora preferencial, ora acessória, conforme o objeto em questão. Este artigo toma como foco principal a última tendência. A partir da leitura de documentos oficiais, currículos de Língua Portuguesa de alguns estados brasileiros e dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – produzido pelo Ministério da Educação, são apresentados alguns elementos relacionados às condições de produção desses textos ou desses discursos, naquilo que lhes é constitutivo: quem escreve, para quem, como escreve, e quais seriam os efeitos dessa relação de interlocução?

## 2. Uma nota sobre discursividade e análise de currículos

Uma análise discursiva, em trabalhos sobre educação, tanto pode causar entusiasmo e interesse quanto pode provocar controvérsias e desconfianças. Os próprios termos *discurso*, *análise do discurso* não têm uma definição homogênea e nem naturalmente produtiva para interesses da pesquisa educacional. Acrescenta-se, ainda, que fazer uma análise de discurso significa uma escolha entre uma diversidade de correntes teóricas e de “escolas” existentes<sup>2</sup>. Mais do que falar a partir de um campo teórico específico, assumir uma perspectiva discursiva de análise significa, neste artigo, optar por um modo de compreensão da linguagem como resultado do trabalho ou da interação entre sujeitos, em determinadas situações sócio-comunicativas e em determinados contextos sócio-históricos.

A necessidade de analisar o currículo como uma prática de linguagem constituída e constitutiva de um contexto sócio-cultural é explicitamente apontada pelos estudiosos do campo. Moreira

---

<sup>2</sup> Ver Maingueneau & Cossutta (1995), Maingueneau (1996) e Mussalim (2001).

(1997, p. 14-15) constata que a década de 1980 esteve marcada pela preocupação com a relação entre currículo e relações de poder. Já a década seguinte passa por um “refinamento das categorias usadas” rumo a uma arqueologia do conhecimento, com o objetivo de compreender a forma de produção do conhecimento, levando-se em conta as práticas culturais, as instituições, os contextos históricos específicos. Essa tendência marcaria o pensamento pós-moderno, representada particularmente por autores como Giroux (1993), McLaren (1993), Cherryholmes (1988), Popkewitz (1991, 1994, 1995) e Silva (1993, 1994). Observa-se nela a combinação de uma ênfase nos condicionantes políticos, nas relações de poder, com um campo conceitual antropológico. Os fenômenos educativos são abordados como objetos culturais e concebidos como um *texto*, apoiando-se no conceito de cultura tal como é formulado por Geertz (1973). Conseqüentemente, analisar um texto como um artefato cultural seria o mesmo que explicitar a sua lógica, o seu significado, a partir dos seus componentes semióticos, num processo de apropriação ou de alargamento do conceito de texto como um sistema semiótico.

Focalizando o condicionante político do discurso da pesquisa, Popkewitz (1997) trata da relação entre poder e conhecimento nas ciências sociais e na educação em particular. O autor enfatiza a problemática da acessibilidade ao conhecimento, ao mesmo tempo em que aponta questões delicadas sobre o intelectual, a sua pesquisa e o seu engajamento político. A acessibilidade dos professores ao conhecimento seria, então, um componente intrínseco à pesquisa e não um objetivo posterior, já que esta pode ser entendida também como uma “construção de audiência para a democracia”. Pretender a “acessibilidade” pode não significar apenas atender a uma demanda de formação, mas a “construção de uma audiência”, como sublinhado na epígrafe deste artigo:

Afirma-se, retoricamente, que a pesquisa precisa ser escrita para os professores, de forma que o conhecimento possa funcionar pedagogicamente. A função é expressa como uma linguagem aplicada que

pode possibilitar ao pesquisador a construção da audiência para a democracia que está sendo estruturada. Quando surge esse discurso sobre a elaboração de audiências, podem ser levantadas questões sobre qual a democracia está sendo construída. (...) *A função pedagógica da pesquisa é um projeto acadêmico construindo audiências.* (POPKEWITZ, 1997, p. 250, grifos meus)

Os estudos dessa natureza, que tomam documentos para entendê-los como discurso e não como arquivos de uma “verdade” ou de um “fato” histórico, constroem procedimentos teórico-metodológicos que tomam a discursividade ou a enunciação como um fenômeno constitutivo da história.

Apple (1997)<sup>3</sup>, defensor de uma perspectiva histórica e política dos estudos sobre currículo, sugere a necessidade “de que tenhamos modelos mais sofisticados e mais nuançados de análise textual”, de modo a superar os estudos em sociologia do currículo. Esses estudos utilizariam a análise de conteúdo como dispositivo de análise dos textos, buscando neles a reprodução ou o reflexo de uma ideologia, o que faz desses textos um artefato onde se espriam *metáforas dominantes, imagens e idéias chaves*, cujo efeito é a constituição da *falsa consciência*. Esses textos são, para esses teóricos, “simplesmente representações legíveis e literais da versão de ‘alguém’ sobre a realidade social, o conhecimento objetivo e as relações humanas. Pois os textos nem sempre significam ou comunicam o que dizem”. (LUKE, apud APPLE, 1997, p. 91).

A análise de conteúdo não está interessada no texto propriamente dito, mas em sentidos previamente estabelecidos, cuja comprovação é buscada nele. Ao contrário, a análise do discurso é um dispositivo que toma o texto como concretização de sentidos, de posicionamentos constituídos em determinadas condições de produção. No entanto, seria presunçoso, como afirma Maingueneau (1976), imaginar que a análise do discurso substituiria, automa-

---

<sup>3</sup> É uma referência à “trilogia” de Apple: *Ideology and curriculum* (1979), *Education and power* (1982) e *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education* (1988).

ticamente, a análise de conteúdo, considerando que esta tem uma abordagem muito mais empírica do que a lingüística, ou seja, ela agencia conceitos metalingüísticos para caracterizar um *corpus* do ponto de vista da disciplina que o aborda (sociologia, psico-sociologia etc.), o que quer dizer também que o seu objeto não é o discurso, entendido como as condições sócio-históricas de construção do sentido. Segundo Orlandi (1990, p. 124), a “análise de conteúdo – aquela que geralmente é utilizada pelas ciências sociais – fica aí na ilusão discursiva produzida pelo fato de linguagem e pergunta: o que o texto diz? Pela análise do discurso, perguntamos: ao dizer isto, o que estão fazendo?” Conseqüentemente, trata-se de desestabilizar a concepção de texto como um conteúdo imanente, como uma soma coerente de orientações formuladas segundo as intenções do autor que, necessária e automaticamente, produzirão “os resultados desejados”.

Na discussão apresentada neste artigo, o texto é verbal, o sistema semiótico é a língua. No entanto, para se compreenderem os sentidos do texto ou os efeitos de sentido do discurso por ele veiculado, é necessário analisar o modo pelo qual um discurso se realiza, produzindo efeitos de sentido ou delimitando um posicionamento, uma ideologia, “que se materializa na língua” (POSSENTI, 2002, p. 18).

É pela “exploração” de certas características da língua que a discursividade se materializa (para usar os termos de Kress (1985, p. 29), “o discurso emerge no e através do texto”). Ou seja, o discurso se constitui pelo trabalho *com* e *sobre* os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específicas.

As escolhas lingüísticas, o “trabalho com e sobre os recursos de expressão” assim como os efeitos produzidos podem ser inconscientes (ou, segundo o autor, “freqüentemente, se não sempre”, o são). O autor ressalta também que certas estruturas sintáticas são indícios poderosos de que nelas o discurso se aloja, tenta se esconder.

Santos (1990, p.22) explicita as mudanças de foco nos estudos sobre currículos. Realçando condicionantes sócio-históricos, a autora aponta as divergências em relação à perspectiva teórica macroestrutural das análises da sociologia de currículo, no momento em que se exigia considerar também fatores internos – inerentes às suas condições de produção – e específicos das disciplinas escolares, tais como a emergência de grupos de liderança intelectual, o surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, a organização e evolução das associações de profissionais e a política editorial, entre outros. Essa necessidade de migração de uma perspectiva “externa”, cuja ênfase são as condições econômicas e sociais, para uma perspectiva “interna” constitui um movimento no quadro da história da educação, particularmente em direção a uma “nova” história cultural. Distanciando-se da narrativa dos processos de longa duração e das continuidades históricas, busca-se compreender conflitos e rupturas no interior da escola e dos processos educativos, pressupondo a escola como um lugar de produção cultural e não de mera reprodução do mundo exterior.

Se o objeto aqui proposto são as disciplinas escolares, nossa tarefa será a de analisar aspectos relacionados ao funcionamento do discurso, às condições de produção do conhecimento e da sua “distribuição” e circulação no mercado pedagógico, aspectos esses que remetem a condicionantes políticos, culturais e lingüísticos. É nesse quadro complexo de funcionamento discursivo (das prescrições e das práticas, do documento e do acontecimento) que os estudos sobre currículos ou sobre as práticas escolares têm lidado com os conceitos de *currículo formal* – as prescrições oficiais sobre o que deve ser ensinado – e *currículo real* – o que se ensina. Cabe ressaltar que o campo dos estudos curriculares tem-se expandido vertiginosamente, ultrapassando a problemática centrada nessa dupla articulação. Ao ampliar o seu conceito de currículo para *as práticas culturais*, as questões teórico-metodológicas também se ampliam.

A própria noção de currículo formal e de currículo real é uma problemática discursiva: O que se diz e o que se faz? O que se preten-

de quando se diz que o ensino deve ser isto ou aquilo? Quem pode definir um currículo? Como e através de que condicionantes sócio-históricos se constituem determinados discursos e práticas pedagógicas?

É importante interrogar, por exemplo, neste momento da história da educação no Brasil, que razões explicariam um maior interesse tanto pelo estabelecimento e controle do currículo formal, por parte dos gestores da educação, quanto pelo crescimento dos estudos nesse campo. E esse interesse reaparece, particularmente, num momento em que se volta também para o estudo das disciplinas escolares enquanto práticas culturais e em que se reivindicam a diversidade, o respeito e o favorecimento das diferenças. Como compreender o investimento no controle de um conhecimento ou na busca de um suposto conhecimento universal, de um lado, e a necessidade de fortalecer grupos, valores e conhecimentos silenciados, de outro? Essas contradições são aspectos que podem ser compreendidos numa análise das condições de produção desses discursos.

Analisar o discurso é observar onde e como os fatores sócio-históricos se expressam no trabalho lingüístico, nas escolhas de estratégias enunciativas, nas relações entre os interlocutores, falante/ouvinte, autor/leitor. Nesse processo, tanto se pode focalizar o texto, suas condições de autoria, quanto o seu leitor, nos usos e interpretações textuais. O leitor é co-produtor do texto, no momento da leitura ou dos usos que lhe atribui.

Foi, provavelmente, a observação das *táticas*<sup>4</sup> do leitor que levaram David B. Tyack e William Tobin (apud NÓVOA, 1997) a

---

<sup>4</sup> De Certeau (1990) analisa práticas cotidianas (mercado, culinária, leitura), nas sociedades de consumo, apontando nelas uma relação de dominação e resistência. Diante das “estratégias” de produção, ele analisa as “táticas” pelas quais os mais fracos tiram partido desse mercado, criando maneiras próprias de fazer e de agir. As “estratégias” se referem a um lugar próprio, de poder e de vontade – um exército, uma empresa, uma instituição científica – de onde é possível observar, medir e incluir o outro num espaço de controle. As “táticas” se insinuem de forma fragmentária, sem bases consistentes e claras, dependendo do tempo, da vigilância e da imaginação, onde se joga com os acontecimentos e circunstâncias.

afirmar que as escolas mudam as reformas e que os educadores escolhem de maneira seletiva implementar ou modificar as reformas. Creio também que essa “escolha seletiva” decorre também das formas de leituras, usos e interpretações dos textos e dispositivos agenciados pelas reformas. Esta é uma faceta da pesquisa: o processo de recepção de textos educacionais, que pode propiciar a compreensão da dupla articulação do discurso, a relação autor-leitor. Para explorar algumas possibilidades da primeira perspectiva, começaremos por uma contextualização do texto analisado, os Parâmetros de Língua Portuguesa.

### **3. O contexto histórico de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros são um conjunto de orientações produzido pelo Ministério da Educação, com o objetivo de atender ao disposto na Constituição Federal de 1988, que estabelece a criação de um “currículo mínimo nacional”. Embora seja o primeiro documento federal que propõe uma lista de conteúdos para as disciplinas, a participação do governo federal na definição e avaliação dos conteúdos escolares sempre esteve presente, na história da educação brasileira, conforme constata Cury (1996, p. 4).

Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais ou qualquer outro nome que se lhes atribua são dimensões da política educacional que sempre estiveram às voltas com a *questão federativa e com a questão da participação*. Ambas as questões passam pelo sentido maior da democracia.

Historicamente, o papel de definição dos programas e currículos formais para o ensino fundamental tem sido de responsabilidade das secretarias de educação, municipais e estaduais. O fato de o Ministério se instituir como instância produtora de orientações curriculares foi, provavelmente, um dos principais fatores que concorreram para a instalação, durante o processo de produção



dos Parâmetros, de um clima polêmico, em torno da centralização/descentralização das políticas curriculares. Outro alimento para as tensões suscitadas foram as divergências entre dois posicionamentos contrários. O primeiro deles defendia (defende) a necessidade de se criarem parâmetros nacionais, visando garantir um mínimo de qualidade para todas as escolas brasileiras. Esse argumento é fruto, entre outros motivos, de avaliações sobre o desempenho dos alunos e das disparidades regionais e sócio-econômicas demonstradas pelas pesquisas e avaliações sobre essas escolas. A segunda posição lança dúvidas sobre a necessidade desses parâmetros e previne contra os riscos políticos e culturais decorrentes da sua criação, particularmente porque é necessário, segundo essa corrente, respeitar a diversidade cultural e a autonomia dos estados, municípios ou comunidades, no processo de definição dos seus conteúdos e práticas escolares.

Um dos principais desdobramentos desse processo foi o crescimento da produção na área de currículos. Artigos e debates foram e continuam sendo divulgados na imprensa, em teses, dissertações, livros e periódicos, especialmente, no campo de políticas educacionais e currículos. Entre vários: Cury (1996), Silva (1996), Moreira (1995, 1996a, 1996b), Marcuschi (1998), Marinho (2003), Lopes (2004).

Também não constitui novidade a necessidade de referenciais curriculares, no processo de escolarização no Brasil. Soares (1996), ao reconstituir a história da disciplina Língua Portuguesa, e Cury apontam o papel do Colégio Pedro II, no século XIX, como referência na definição de conteúdos e de livros didáticos.

A partir de 1837, com a criação do Colégio Pedro II, as disciplinas do ensino secundário passaram a contar com um centro de referência. As instituições de ensino das províncias, oficiais ou não, conquanto não imperativamente, miravam-se no espelho dos currículos e até mesmo dos livros didáticos adotados pelo Colégio Pedro II. E a existência de exames de admissão para o ingresso no primeiro ciclo do ensino secundário (ginásio) criava uma situação em que

aqueles exames condicionavam os conteúdos dos estudos anteriores. (CURY, 1996, p.7)

Resguardando a relevância das críticas e dos riscos apontados pela segunda vertente e reconhecendo os limites da proposta do Ministério assim como das estratégias de produção dos PCN, é razoável, no entanto, ressaltar que esses documentos são também resultado de um processo iniciado no campo educacional nos anos 1970. Tanto no que se refere às inovações pedagógicas quanto a uma demanda de formalização ou legitimação por parte do estado, esse processo floresceu nos anos 1980-1990, em função do crescimento da produção e do debate nas universidades e na sociedade civil como um todo, assim como da consolidação do processo de democratização da escola.

O discurso da inovação no ensino da língua portuguesa, por exemplo, se apoiou, sobretudo, nas mudanças de paradigmas no campo dos estudos lingüísticos, na mobilização de sindicatos de professores, representantes da sociedade civil e no envolvimento de inúmeras secretarias de educação. Como exemplo da demanda por um posicionamento estatal em relação à legitimação, formalização e disseminação dessas mudanças, pode-se lembrar um congresso de professores do SINDI-UTE, estado de Minas Gerais, no final dos anos 1980. Num ginásio de esportes – o Mineirinho – foi discutida uma proposta de currículo para as escolas mineiras. Em resumo, os princípios de “inovação” ou de mudança<sup>5</sup> no ensino, presentes nos parâmetros e currículos, atestam que as instituições gestoras da educação não ficaram alheias a esse debate, ao contrário, dele se apropriaram ou nele se inseriram.

---

<sup>5</sup> Tanto o conceito de reforma quanto o de mudança/inovação utilizados aqui remetem a Popkewitz (1991). A reforma “faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público”, faz parte dos procedimentos governamentais da regulação social e não significa um progresso em si mesmo. A mudança teria, aparentemente, um efeito menos normativo e mais científico, onde o científico significa “um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e de reprodução social”.

A análise de currículos de Língua Portuguesa de 20 estados brasileiros<sup>6</sup>, da década de 1980 e início de 1990, nos permitiu constatar o entrecruzamento dos discursos oficiais e dos discursos precursores de um “novo” objeto de ensino da língua, sustentado pelos então considerados novos estudos na área de linguagem. Os currículos que precedem os PCN, assim como estes, utilizam como argumento de autoridade e de consistência dos seus pressupostos a sua gênese científica. Esse novo objeto de ensino se inspira em um também novo paradigma lingüístico, redefinindo a concepção de linguagem, de língua e de ensino-aprendizagem. Dessa forma, “inovação” significa aderir a pressupostos advindos das teorias da enunciação, da análise do discurso, da pragmática, da psicolingüística, da lingüística textual, da sócio-lingüística, do sócio-interacionismo, do construtivismo, entre outras. São essas áreas ou disciplinas que teriam, segundo esse discurso, o poder de se contrapor aos “entulhos” ou “tradições” e “equivocos” presentes no ensino da língua. A década de 1980 é promissora em publicações sobre o ensino da língua portuguesa: Zilberman (1982), Geraldi (1984), Ilari (1985), Soares (1988)<sup>7</sup>.

Entre muitos textos de referência nesse processo no ensino da língua portuguesa, Castilho (1990) teve presença significativa. No campo da lingüística, o autor ressalta uma nova concepção de linguagem, como um *fenômeno heterogêneo*, que vem *somar-se* aos componentes “tradicionais” dos estudos lingüísticos. A Pragmática reúne esses campos de estudos de *caráter interdisciplinar*, cuja novidade é a *natureza heterogênea da linguagem*, as suas *condições de produção*, a relação entre *processo/produto*:

*Ora, a indagação lingüística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um fenômeno heterogêneo, como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser des-*

<sup>6</sup> Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas com a finalidade de subsidiar a produção dos PCN. Ver Marinho (1998).

<sup>7</sup> Em Marinho (2001, 2003), pode-se encontrar uma síntese dessa produção assim como da sua presença nos currículos.

coladas da análise de seu produto, que é o enunciado. Disto resultou o desenvolvimento de uma *nova área de estudos, que veio somar-se à Fonologia, à Gramática (entendida como Morfologia e Sintaxe) e à Semântica: a Pragmática, que tem um caráter eminentemente interdisciplinar, e que tem examinado temas tais como a teoria dos atos de fala, a linguagem como ação e como argumentação, etc.* Constitui-se toda uma série de novas disciplinas para explorar os diferentes aspectos da Pragmática lingüística: a *Sociolingüística, a Psicolingüística, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Análise do Discurso, a Lingüística do Texto* (CASTILHO, 1990; grifos meus).

Essa mudança de concepção dos estudos lingüísticos ecoa nas orientações curriculares das duas últimas décadas do século XX como um argumento de autoridade científica. Nos Parâmetros de 1ª à 4ª série ele é formulado pela nomeação direta de uma situação ou de “fatos” dados e supostamente reconhecidos:

*As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolingüística quanto da sociolingüística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso.* (PCN1, p. 20; grifos meus)

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. (PCN 2, p. 17-18; grifos meus)

A gramática, sobretudo a gramática tradicional, e a concepção de língua como sistema são os elementos que melhor representam tudo aquilo que se quer rejeitar no ensino. A definição de “parâ-

metros”, de “eixos”, ou da “área”, como propõem os PCN, pode ser compreendida como uma resposta, uma continuação ou uma “apropriação” dos discursos e práticas “inovadoras”. Muda-se o conteúdo a ser ensinado assim como se renuncia, em todo o documento, ao termo “disciplina”, que é substituído por “área” ou “eixos”.

Em resumo, esse movimento de “universalização” ou de construção de referenciais nacionais para o ensino foi gestado numa relação entre os discursos da vanguarda científica ou acadêmica e as políticas oficiais de produção curricular, já nas décadas anteriores aos Parâmetros. Vale ressaltar, neste momento, uma coincidência no uso das teorias enunciativas na definição do objeto de ensino dos currículos contemporâneos de Língua Portuguesa e na análise das condições de produção dos discursos educacionais.

Uma análise discursiva desses currículos significa, sobretudo, mapear essa rede interdiscursiva anunciada nesse contraponto entre Castilho e PCN, rastreando os mecanismos intertextuais que estabelecem um diálogo com outros discursos, seja de aproximação, seja de denegação. Essa rede é tecida através de recursos próprios do gênero – discursivos, morfossintáticos, semânticos, textuais, gráficos. É nessa trama do interdiscurso, da dialogia<sup>8</sup> que se tece o ideário pedagógico de uma época e os seus modos de constituição.

Além do entrecruzamento de discursos formulados pelos mecanismos intertextuais, um outro elemento importante é a representação da relação autor-leitor. Nos PCN, a imagem do autor-leitor é heterogênea ou multifacetada, pois ocorre no interior de um processo de produção que pressupõe estratégias de negociação de conteúdos e de lugares enunciativos.

#### **4. A representação do autor-leitor, um jogo de imagens**

Nas discussões sobre currículos formais, perguntas, aparentemente contraditórias, revelam diferentes concepções de currículo,

---

<sup>8</sup> Algumas estratégias interdiscursivas dos PCN são analisadas em Marinho (2003).

de conhecimento, de práticas pedagógicas, de sociedade a elas subjacentes. São interrogações tanto sobre as escolhas lingüísticas – o tipo de texto, de linguagem – quanto sobre os conteúdos que devem ser eleitos por um currículo formal. Entre elas, algumas mais recorrentes: 1) um currículo deve conter tópicos como “orientações metodológicas”, “pressupostos teóricos”, “bibliografia”?; 2) o gênero “escolhido” e/ou a linguagem são adequados ao leitor?; 3) a seleção do conteúdo é adequada, pertinente para o aluno, para a sociedade que desejamos?; 4) É “justo” ou politicamente correto adotar uma concepção de conteúdo e de ensino-aprendizagem em detrimento de outras?; 5) Quem deve produzir e como se deve implementar a produção de uma proposta curricular?

Não é objetivo deste artigo responder a essas perguntas, mas apontar que elas indiciam uma lógica de funcionamento dos discursos, e que o gênero “currículo” encontra-se em discussão e em processo de mudanças. Embora seja um lugar-comum, parece importante repetir que os documentos, os textos e os seus sentidos têm uma história e são produzidos por determinados sujeitos e instituições, em condições sociais e políticas específicas. Como outros textos, o processo de produção de um currículo é determinado pelas imagens projetadas pelo autor de um lado, sobre si mesmo, sobre o leitor, sobre o “conteúdo” (o aluno, o ensino-aprendizagem, a sociedade, a língua) e sobre as formas da língua com que ele deve escrever esse texto; de outro, sobre as imagens que ele supõe que o seu leitor faz desses elementos. Essa produção é, portanto, um trabalho de co-enunciação, de parceria, que pressupõe, no seu processo de escrita, as condições da sua leitura. Por consequência, quanto mais complexo for esse jogo de imagens, dadas as condições sócio-históricas do discurso em questão, mais difíceis e complexas serão a produção e a recepção desse texto. Outra vez, apelando para a memória do já conhecido, um dos fundamentos da análise do discurso é o de que analisar um discurso é fazer uma teoria sobre leitura (PÊCHEUX, 1990).

A estrutura dos currículos brasileiros contemporâneos de Língua Portuguesa dos anos 1980 e 1990 apresenta duas estratégias

que nos permitem dizer que eles inauguram um modo discursivo diferente em relação a currículos produzidos em momentos anteriores: 1) priorizam os pressupostos teóricos definidores do objeto de ensino da língua portuguesa, visando explicitar a concepção de língua, de linguagem, de texto, de gramática, etc. mais do que o conteúdo a ser ensinado, os objetivos, os procedimentos didáticos. Um exagero dessa estrutura composicional se revelou em um currículo que considerou suficiente tratar apenas desses pressupostos, silenciando-se em relação aos outros componentes (Marinho, 1998). 2) Apresentam uma extensa lista de referências bibliográficas, entre elas, algumas em língua estrangeira (inglês, espanhol, francês). Dando continuidade a esta nova estrutura, os PCN acrescentam o dispositivo das notas de rodapés e aumentam significativamente a lista de referências bibliográficas (MARINHO 2001, 2003). Uma análise discursiva busca, então, explicitar as razões pelas quais esse modo enunciativo se impôs, nesse momento, e quais efeitos de sentido produziram .

A ênfase dada aos pressupostos teóricos, por exemplo, se dá em um momento em que estavam em evidência, nas pesquisas, nas publicações, nos sindicatos, as reivindicações por uma mudança epistemológica do objeto de ensino, portanto, das concepções subjacentes ao que se ensina. Acreditava-se que, mais do que os procedimentos pedagógicos, era necessário mudar as concepções a eles subjacentes. Conseqüentemente, o texto curricular se transforma em um exercício de argumentação intensa sobre a mudança de foco de uma perspectiva considerada tradicional – preferencialmente orientada pelo ensino gramatical, por uma concepção estruturalista da língua – para uma perspectiva considerada inovadora – orientada pelo texto, pelo discurso, numa perspectiva enunciativa da linguagem. Subjacente a essa estratégia, há um leitor que se representa, alguém que precisa conhecer e aderir a essas mudanças. Não se pode esquecer também do papel de um currículo na divulgação e no fortalecimento do campo científico, dos estudos lingüísticos em emergência, portanto da construção de uma audiência.

Para uma análise dessa relação, a teoria das imagens, proposta por Pêcheux (1990), nos parece um ponto de partida interessante. Toda interação lingüística se orienta por um processo de formações imaginárias. Os sujeitos constroem imagens mentais sobre o lugar dos interlocutores, da língua e do referente ou do objeto envolvido na interação lingüística.

Embora saibamos que o quadro de autoria dos PCN é constituído por um grupo de autores empíricos, reduziremos a sua representação formal ou institucional ao Ministério da Educação, para resumir as perguntas subjacentes ao processo de construção dessas imagens:

1. Que imagem o MEC (autor) tem do professor (leitor), para se dirigir a ele dessa maneira?
2. Que imagem o MEC supõe que o professor faz dele, para que se dirija a ele dessa forma?
3. Que imagem o MEC tem do contexto (da pedagogia, do aluno, da sociedade brasileira), para falar dessa forma?
4. Que imagem o MEC supõe que o professor faz desse contexto, para falar dessa maneira?
5. Articulando-se essas quatro imagens, o que o MEC pretende do professor, quando se dirige a ele dessa forma?

## 5. Mas quem é o leitor dos PCN?

Fazer esta pergunta ('quem é o leitor dos PCN?') é admitir previamente uma dificuldade pertinente ao processo de produção desses textos para professores, isto é, a da definição do seu leitor-modelo. Embora o destinatário "natural" ou preferencial dos PCN pudesse ser o professor de Português, um dos consultores da equipe que elaborou esse documento expõe esse quadro múltiplo dos possíveis leitores e as dificuldades de se construir uma imagem do leitor-professor no processo de escritura:

Mas pode-se perguntar, o que significa escrever para os professores? Quem, de fato, são eles? Quem são aqueles que para eles escrevem?



Quais são as posições que uns e outros ocupam no espaço social e no campo educacional? Quais são as posições que uns e outros tendem a ocupar na cena enunciativa? Quais efeitos essa enunciação produz em uns e outros? Eram essas as perguntas e as dificuldades para respondê-las que constituíam meu desconforto ao longo do processo de elaboração dos PCN, particularmente porque, diante da urgência da redação e das restrições impostas pela necessária articulação entre o documento de Português para o 3º e 4º ciclos e os documentos das demais áreas e ciclos, fui progressivamente tomando consciência de que seria pouco provável que conseguíssemos enfrentar direta e refletidamente os problemas da enunciação para o docente. (BATISTA, 1999, p. 55)

Esse mesmo consultor e autor do artigo em questão tem clareza também de que a dificuldade não se encontra apenas na procura do leitor/professor, mas também no fato de que esse leitor, o professor, divide com outros destinatários o seu lugar:

Ele [o currículo] se destina, na verdade, a um “fórum” de interlocutores com características muito heterogêneas. Interessa a especialistas na área de ensino, pesquisadores ou formadores de professores; interessa também a administradores e técnicos de redes de ensino, a editores e autores de livros e materiais didáticos; interessa à comunidade escolar como um todo, não apenas aos professores, mas também a orientadores, supervisores, pais e alunos; interessa, ainda, àquilo que chamamos de modo um pouco difuso “opinião pública” e àqueles que contribuem para produzi-la, os “formadores de opinião” e os jornalistas (BATISTA, 1999, p.55).

A complexidade desse processo se amplia, ao observarmos que os lugares ou papéis do autor e do leitor empíricos são muitas vezes móveis e também difusos. Da mesma forma, entre os autores encontram-se também professores do ensino fundamental, pesquisadores, formadores de professores, ocupantes de cargos administrativos, autores de livros (didáticos e de formação), portanto, são, sobretudo, formadores de opinião. Assim, o mesmo pesquisador, autor/consultor e/ou formador de professor pode ser também aquele que se distancia, analisa e critica o seu processo de produção.

A “opinião pública”, traduzida também em articulações políticas mediadas por esse documento, revela-se como a imagem preferencial de autoria desse documento, o Governo, o MEC. Por ocasião do 10º Salão do livro, realizado em Paris, em março de 1998, do qual o Brasil foi o convidado de honra, os PCN, embora ainda em fase de elaboração, me pareceram ter sido o mais importante cartão de visita apresentado pelo governo brasileiro. Isso nos leva a contextualizar esse discurso oficial, também num campo de estratégias de circulação que, segundo Bourdieu (1996, p. 234), faz com que o texto passe diretamente à prática, “sem que haja necessariamente mediação de uma decifração”, o que reforça os condicionantes políticos do seu processo de produção e de recepção. Sobre tudo nos recursos textuais, pode-se visualizar a interposição de um outro leitor desse texto: a comunidade acadêmica. Essa comunidade discursiva é um elemento importante no quadro de autoria desse texto, não apenas porque participa da sua escritura, mas também porque é uma leitora muito especial, que pode ou não legitimar e viabilizar a sua implementação, no momento em que se constitui, junto aos professores, mediadora da recepção desses textos.

É nessa engrenagem enunciativa que se visualizam as marcas de uma interlocução polêmica com as universidades. De um lado, tais instituições funcionam como mediadoras e legitimadoras desse discurso, quando compõem as rubricas de autoria (“assessores” e “consultores”), ou como recursos argumentativos num cenário interdiscursivo que faz emergir estratégias de negociação de sentidos com esse leitor da academia e, provavelmente, retirando dele, para também retornar a ele, os argumentos de maior autoridade. De outro, as universidades exercem a função de interlocutor “denegado”, porque ele próprio pode não se reconhecer e nem ser reconhecido nesse documento, pelas formas mais convencionais e instituídas de autoria. Os autores (se considerados enquanto os sujeitos que escrevem o texto) não têm o estatuto jurídico dessa categoria – apenas produzem o discurso para a instituição que representam: o MEC, autor jurídico.

O processo de constituição e de instituição desse leitor se caracteriza por uma superposição de vozes e de negociação de posi-

cionamentos, o que lhe confere características de um discurso também político. Por isso, tão importante quanto a descrição do que é preconizado em termos de “conteúdo” e “método” para ensinar língua portuguesa, é a análise do modo como se atribui um lugar simbólico para o professor, para a pedagogia do ensino da língua e para a instituição que enuncia esse discurso.

Em síntese, a análise do texto curricular põe em jogo um processo de co-enunciação, marcado por uma lógica de funcionamento do discurso que só pode ser explicitada quando se pergunta: “o que se quer, quando se diz algo com determinadas formas?” Com quais discursos e/ou representações sobre o professor os PCN dialogam? Com que estratégias eles renegociam sentidos e pressuposições, interpelando o leitor para lugares ideológicos particulares?

O próprio gênero ou a composição textual de um currículo tem sido objeto de polêmicas, quando se procura entender a relação dos seus pressupostos leitores com o texto. Há vozes que, na tentativa de favorecer a acessibilidade do seu leitor preferencial, o professor, propõem a superação de antigas formas do dizer ou de estratégias enunciativas (porque seriam “inadequadas”, “improdutivas”) próprias do discurso pedagógico. Marisa Lajolo, por exemplo, ao analisar os PCN, sugeriu a forma epistolar como gênero para o discurso curricular, pois esta “teria o mérito de simular um uso real da escrita, já que os documentos emanados de órgãos do aparelho escolar costumam ser abertos e lidos por leitores já de antemão incrédulos e desconfiados”. (1996, p. 1) Posteriormente, ela coordenou a produção do *Guia do Usuário do Programa da Biblioteca Nacional – PNBE*, quando, então, optou pelo gênero epistolar como forma de interação com o professor. Na apresentação do Guia, a autora justifica essa escolha por dois motivos principais: as “cartas constituem um gênero muito adequado para a comunicação escrita à distância” e atenuam, por ser “um gênero intimista, os riscos da impessoalidade que muitas vezes tornam muito normativos e estéreis textos como este que você está lendo agora”. (BRASIL, MEC, 2001, p. 33)

Posso garantir que a opção feita por Lajolo foi muito feliz, pois observo professores lendo esse guia, em cursos de formação. Tarefa

difícil, no entanto, é a de desestabilizar, mudar ou superar determinados gêneros, principalmente os escolares. Uma explicação possível para essa dificuldade se apóia na concepção bakhtiniana de gêneros como formas “relativamente estáveis” constitutivas da linguagem, histórica e socialmente constituídas nas diversas esferas de comunicação (BAKHTIN, 1997). A constituição de um gênero discursivo ou textual não dependeria exclusivamente da vontade ou das intenções do sujeito, mas é resultado de um conjunto de fatores sócio-históricos que condicionam procedimentos de escolhas e de restrições do discurso. Diz Bakhtin que a escolha de um gênero é determinada pelo querer-dizer do locutor. Mas não é preciso ir longe, na obra do autor, para subtrair desse sujeito parte de sua liberdade ou para limitar suas possibilidades de escolha. As escolhas são regradas, no contexto de uma dada esfera de comunicação verbal, que inclui os interlocutores e as necessidades do tema ou do objeto de sentido. Os gêneros ampliam o universo de decisões lingüísticas em relação ao sistema formal da língua, mas também estabelecem fronteiras por onde o sujeito poderá manobrar, escolher formas expressivas e até mesmo subverter as formas típicas do modo de dizer que circulam através desse gênero. São as situações discursivas ou as esferas sócio-comunicativas que definem as possibilidades do trabalho lingüístico do sujeito.

Constatando esse movimento de liberdade e de restrição, circunstanciado pelos usos da língua, a classificação de Bakhtin identifica os gêneros familiares e/ou primários como de maior criatividade do que os gêneros secundários – mais complexos –, nos quais a complexidade, a formalidade e o controle estão diretamente ligados à instituição que os produz<sup>9</sup>. Os discursos oficiais seriam, neste caso, mais rígidos e resistentes à criatividade e mudança nos

---

<sup>9</sup> Na concepção de Bakhtin (1990. p. 281), o gênero *primário* (*simples*) se diferencia do gênero *secundário* (*complexo*), na medida em que o segundo é resultado de circunstâncias de comunicação mais complexas, principalmente pela escrita, no domínio artístico, científico e sócio-político. Os gêneros secundários seriam um processo de absorção e transmutação dos gêneros primários, os quais se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontânea.

seus modelos e formas prototípicas. Poderíamos, então, retirar como conseqüência desses pressupostos a conclusão de que, quando se trata de instituições governamentais, para as quais se pressupõe um nível considerável de procedimentos de controle do discurso, o espaço de escolha genérica é bastante limitado. Conseqüentemente, a subversão ou as mudanças discursivas exigiriam também maior controle dos seus possíveis efeitos? Em outros termos, o que significaria, numa política do discurso, uma mudança nas suas “formas relativamente estáveis”?

Esse caráter de maior cristalização das formas do discurso, segundo seus vínculos institucionais, é também sinalizado por Pêcheux (1990), do ponto de vista analítico: o analista só pode racionalizar o sistema de traços semânticos que caracterizam esse objeto, porque já existe um discurso institucionalmente garantido sobre o objeto. Assim, “o sistema de análise terá, portanto, a idade teórica (o nível de desenvolvimento) da instituição que é a norma, e permitirá definir a posição de um conteúdo particular em relação a esta norma” (PÊCHEUX, 1990, p. 69).

Esses dois elementos, as regras e a natureza institucional do gênero, nos sugerem aprofundar a discussão em torno do estilo ou das formas composicionais com que se escrevem programas de ensino, assim como outros textos de orientação pedagógica endereçados ao professor. Quando questionamos as formas dos enunciados, os gêneros do discurso pedagógico, questionamos comportamentos, modelos enraizados, que, para serem alterados ou substituídos, exigiriam lidar com um nível de complexidade desses fatores sócio-históricos constitutivos do gênero assim como dos processos de ruptura ou de inovação.

Em artigo anterior, abordei alguns aspectos do discurso curricular, analisando algumas estratégias enunciativas de construção dessa relação autor-leitor, nesses documentos. O termo estratégia enunciativa, neste trabalho, toma como referência, por um lado, o conceito de *leitor-modelo*, tal como foi proposto por Eco (1986): um *modo de operação textual* que constitui e institui a relação autor-leitor. São escolhas sintáticas, semânticas, textuais que estabe-

lecem um percurso interpretativo a ser seguido pelo leitor. Ao construir as estratégias textuais (ou leitor-modelo), o autor empírico também se constitui como autor-modelo. Por outro, tem-se também como referência o conceito de gênero, em Bakhtin, que permite trabalhar as formas composicionais de um texto, como resultante da interação autor-leitor (MARINHO, 2003).

Foram explicitados os efeitos discursivos da utilização de notas de rodapé, referências bibliográficas e citações. Os currículos de Língua Portuguesa, das décadas de 1980 e 1990, são fecundos em referências bibliográficas. Nos PCN, além da extensa bibliografia, é abundante o uso do pé-de-página. São 80 títulos bibliográficos, nos PCN da 1ª à 4ª série, e 105 nos PCN da 5ª à 8ª série. 49 notas ocupam os rodapés do documento da 1ª à 4ª série, e 25, o da 5ª à 8ª série.

Uma perspectiva histórica dos textos curriculares nos aponta que notas e bibliografia constituem uma inovação na retórica desses discursos. Por essa e outras razões, fazer uma história da perigrafia, do que se mostra ou do que se esconde nos rodapés, nas referências, assim como de outros dispositivos, tais como as aspas, as citações, entre outros, nos leva a explicitar e a compreender os efeitos dessa “nova retórica”.

Compartilhando princípios de Compagnon (1996), Genette (1982), Orlandi (1990), Grafton (1998) e Moirand (1988), observo essa perigrafia textual como “uma tecnologia” da retórica moderna e de onde, segundo Compagnon, se trama a receptibilidade de um texto, a partir da sua “aparência”, das vitrines que o expõem e o transbordam, “que permitem julgar o texto sem o ter lido”. Essas fronteiras do texto têm também um papel argumentativo, ao sinalizar as relações interdiscursivas e intertextuais, os discursos de adesão e de rejeição, que produzem efeitos legitimadores. São procedimentos textuais que sinalizam protocolos de leitura capazes de inserir esse texto em uma certa ordem do discurso, cujas fronteiras e características o fazem situar-se nos “arredores” tanto do científico, do acadêmico, da divulgação, quanto do político e da norma oficial. Grafton (1998, p. 17), rastreando a origem erudita das notas de rodapé, no discurso da história, aponta o seu papel de

“formigueiro laborioso e agressivo”, para o especialista, e de “sistema fixo e intangível”, para o leitor não especializado. É, pois, num novo amálgama que busca alcançar o “leitor erudito” e não especializado” que se institui e se constitui esse discurso analisado.

Estratégias enunciativas de campos discursivos diferentes se entrecruzam nesses Parâmetros, indiciando as suas “intenções” e os seus efeitos de sentido. De um lado, estratégias típicas da transposição didática, representadas pela estrutura e composição típica de um texto curricular e com todo o aparato de um texto produzido pelo Ministério. De outro, buscam-se estratégias de facilitação, de divulgação ou a tradução de conceitos produzidos no campo da ciência. Essa combinação pode causar estranhamento ou incompatibilidades, quando nos defrontamos com os usos e funções das notas de rodapés, das referências bibliográficas, das citações e referências ao discurso científico, recursos típicos desse último. Retomando a teoria das imagens: a que leitor se dirige o autor, ao adotar esses dispositivos do discurso acadêmico? Como se representa e por que assim se representa?

Dito de um lugar instituído, o Ministério da Educação, esse discurso alia-se à comunidade acadêmica, para instituir-se como um saber incontestável, coletivo e, de certa forma, atemporal. É dessa forma que se naturalizam, se “neutralizam” ou se universalizam conceitos e pressupostos particulares, contraditórios e datados por correntes teóricas distintas ou até mesmo divergentes.<sup>10</sup>

Combinando procedimentos do discurso acadêmico e da divulgação para construir um referencial conceitual, a sua natureza também política nos permite compreender as razões pelas quais esse texto é produzido por “várias mãos” e se destina a “vários olhares” ou leitores, dificultando, então, o alcance do seu suposto ou desejável alvo principal: o professor. Isso significa que as decisões sobre os modos e processos de produção de um currículo são escolhas políticas e não meramente científicas ou da ordem do conhecimento pedagógico.

<sup>10</sup> Sobre as estratégias de “apagamento do locutor” e de universalização ou neutralização no discurso pedagógico ver Castro (1995) e Moirand (1988).

## Referências

- APPLE, M. W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Education and power*. Boston: Routledge, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York e Londres: Routledge, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, A A G. Os parâmetros, os professores e as formas brandas de exclusão. In: MARCUSCHI, E. (Org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: Editora da UFPE, 1999, p. 53-78.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Histórias e Histórias. Guia do Usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/99 – Literatura Infante-Juvenil*. Brasília, 2001
- BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CASTILHO, Ataliba T. Português falado e ensino de gramática. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.25, n.1, p.103-136, mar. 1990.
- CASTRO, Ruy. *Para a análise do discurso pedagógico: constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho, 1995.
- CERTEAU, Michel de (1990). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHERRYHOLMES, C. H. *Power and criticism*. Poststructural investigations in education. Nova York: Teachers College Press, 1998.
- COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n. 2, mai./jun./jul./ago, 1996, p. 4-17.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GENETTE, Gerard. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.



- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GRAFTON, Anthony. *Les origines tragiques de l'érudition: une histoire de la note en bas de page*. Trad. Pierre-Antoine Fabre. Paris: Seuil, 1998.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LAJOLO, Marisa (1996). *Análise da versão preliminar dos PCN*. Campinas (inédito).
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio /jun /jul /ago., 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: problèmes et perspectives*. Paris: Hachette, 1979.
- MAINGUENEAU, D.; COSSUTTA, F. L'Analyse des discours constituants, *Langages*, n. 117, p. 112-125, mars, 1995.
- MARINHO, Marildes. Ciência e divulgação em currículos de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 24, p.139, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP.
- \_\_\_\_\_. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 1998.
- MCLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T.T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MOIRAND, Sophie. *Une histoire de discours... une analyse des discours de la revue "Le français dans le monde" 1961-1981*, Paris, Hachette, 1988.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, p. 9-28, 1997.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação e Realidade*, v. 21(1), p.9-22, 1996a.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996b. p. 128-149.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Org.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 94-107

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, v. 2, 2001, p.101-142.

NÓVOA, António. La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'éducation*. Paris: INRP, n. 73, jan., 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo, Cortez-Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Editora da Unicamp, 1990. p. 61-105.

POPKEWITZ, T.S. *Reforma educacional: uma política sociológica; poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, 1994.

\_\_\_\_\_. *The denial of change in the process of change: systems of ideas and the construction of national evaluations*. Nyvagenm, 1995, mimeo.

POSSENTI, S. O discurso não é uma camada. In: \_\_\_\_\_. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar, 2002 p. 15-25.

\_\_\_\_\_. *O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada*. Os limites do discurso. Curitiba: Criar, 2002, p. 61-74.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectiva de análise. *Teoria & Educação*, n. 2, Porto Alegre, 1990.

SILVA, T.T. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, T.T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Análise do documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996 p. 106- 127.

SOARES, M. Português na escola, história de uma disciplina curricular. *Revista da Educação da AEC*, n. 101, p.9-26, out./dez., 1996.

TYACK, D. B.; TOBIN W. (apud NÓVOA, 1997). The grammars of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 1994.

# Muito além do adjunto adverbial de lugar: espaço, uma dimensão básica da linguagem

---

ANTÔNIO AUGUSTO MOREIRA DE FARIA (FALE/UFMG)

## 1. Introdução

Quatro dimensões básicas da linguagem - tema, pessoa, tempo e espaço – estão presentes em qualquer texto, explícita ou implicitamente. Neste artigo, vamos tratar da dimensão espacial, mais especificamente de alguns dos seus aspectos semânticos; os aspectos sintáticos já foram pesquisados pelo Prof. José Luiz Fiorin, cujo livro *As astúcias da enunciação* (1996), contém o mais amplo estudo já desenvolvido acerca das categorias de pessoa, espaço e tempo na língua portuguesa.

Espaço é uma dimensão lingüística que recebe pouca atenção no ensino tradicional, em que é reduzido a pouco mais que o denominado adjunto adverbial de lugar. Em contraposição a esse pensamento hegemônico na cultura escolar brasileira, pretendemos mostrar que o espaço é uma dimensão fundante do texto, onde sempre se faz presente – explícito ou implícito. Nosso trabalho será desenvolvido com exemplificação proveniente de textos em prosa e em versos: o poema “Confidência do itabirano” e os romances *Morro Velho* e *Germinal*.

## 2. O espaço na “Confidência do itabirano”, de Drummond

A importância da dimensão espacial pode ser vista nos versos de um conhecido poema de Carlos Drummond de Andrade, “Confidência do itabirano”:

- (1) “Alguns anos vivi em Itabira.  
Principalmente nasci em Itabira.  
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.  
Noventa por cento de ferro nas calçadas.  
Oitenta por cento de ferro nas almas.  
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,  
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.  
E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,  
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:  
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;  
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;  
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;  
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.  
Hoje sou funcionário público.  
Itabira é apenas uma fotografia na parede.  
Mas como dói!”<sup>1</sup>

A um espaço explícito (“Itabira”, espaço físico) é relacionado um espaço implícito (o espaço psíquico, que é um espaço de sofrimento, inferido a partir do explícito “como dói!”): a dor no espaço psíquico (implícito) é motivada pela lembrança do espaço físico (explícito: Itabira).

Nessa relação entre o espaço explícito e o implícito, insere-se uma relação entre valores contrapostos: à valoração positiva referente ao espaço físico explícito Itabira, que é o espaço do pretérito, do passado que volta à lembrança, contrapõe-se a valoração negativa referente ao espaço psíquico implícito, que é o espaço da dor no presente.

---

<sup>1</sup> Andrade, 1992, p. 57.

### 3. O espaço em *Morro Velho*, de Avelino Fóscolo

Após um texto em versos, é possível examinar o que ocorre ao longo de textos em prosa. É o caso do romance *Morro Velho*, obra póstuma (1999) de Avelino Fóscolo (1864-1944), que no início do século XX esteve entre os fundadores da Academia Mineira de Letras após publicar romances de temática social, um dos quais foi o primeiro livro de ficção sobre Belo Horizonte, intitulado *A capital* (1902).

A dimensão espacial está presente já no título *Morro Velho*, que se refere ao conjunto das minas de ouro conhecido por aquele nome e situado no que é hoje a região metropolitana de Belo Horizonte, mais precisamente nos municípios de Sabará, Rio Acima, Raposos e Nova Lima (este último referenciado no romance como Congonhas de Sabará, denominação que teve no século XIX, em cuja segunda metade é ambientada a narrativa).

O espaço habitacional e industrial Nova Lima (“Congonhas”) é assim caracterizado pelo enunciador-personagem quando discorre sobre sua chegada à localidade:

- (2) “Do alto da colina avistei Congonhas [Nova Lima] com suas habitações primitivas, sem arte e sem conforto (...). Do lado direito, meio oculto pela montanha, o Morro Velho, mais cuidado nas suas construções, com a preocupação de bem-estar de que o inglês é tão sequioso, e os engenhos achaparrados e negros a mastigarem pedras e a vomitarem ouro dia e noite.” (FÓSCOLO, 1999, p. 35)

Há predomínio da valoração espacial negativa sobre a positiva. Esta resume-se às “construções com bem-estar de que o inglês é tão sequioso”, enquanto aquela abrange das “habitações primitivas, sem arte e sem conforto”, às instalações industriais “a mastigarem pedras e a vomitarem ouro” metaforicamente. As duas figuras metafóricas negativas estão entre as que situam *Morro Velho* no discurso literário realista naturalista.

Valoração negativa também há com relação à mina como espaço de trabalho:

- (3) “O calor era insuportável... calor aumentado ainda mais com a evaporação calcinante do solo. O ar era pesado e estonteante.” (p. 88)

Temos aí o tema da insalubridade, um dos principais relativos ao trabalho em mineração e que pode ser visto em outros trechos do romance, como abaixo, em diálogo entre um operário experiente e o inexperiente personagem-enunciador:

- (4) “Tem muito cuidado com essa poeira fina espalhada pelas brocas e pelos carros: ela se mete traiçoeiramente na garganta da gente, forma uma espécie de cimento nos bofes e, quando o pobre diabo pega uma pneumonia ou mesmo um resfriado, vem um diacho de uma tosse que não há santo capaz de tirar. O cabra aí está com uma viagem de ida sem volta para a cidade dos pés juntos.” (p. 87)

Ainda na valoração negativa, a mina é não só o espaço da insalubridade, mas também o dos acidentes de trabalho:

- (5) “Num dos salões mais profundos [no interior da mina] fazia-se o madeiramento de amparo às paredes da rocha (...). O terreno acidentado não permitindo o prosseguimento dos trilhos a certos lugares, as madeiras eram atiradas ao solo e roladas com alavancas pelos escravos<sup>2</sup>. Para levantá-las, serviam-se de guindastes pesados, pelo sistema de engrenagens (...). Para auxiliar os guindastes na direção almejada, serviam-se de tesouras de madeira também sustentadas pelos africanos. (...)

Num esforço forte, o pé do velho que tocava a manivela falseou e a roldana escapuliu-lhe da mão, a tesoura esfacelou-se ao choque do tronco gigantesco: dous negros menos ágeis foram esmagados, e o outro, tentando prender a manivela, fora arremessado ao longe, caindo morto.

(...) Causavam-me um mal-estar medonho tais cenas, ao passo que o meu companheiro [de trabalho], o Violão, habituado, como retirante baiano, a presenciar agonias maiores, não se comovia.” (p.87)

<sup>2</sup> *Morro Velho* é, como *O cortiço*, um dos romances que tematizam a transição do trabalho escravo ao trabalho assalariado, no Brasil da segunda metade do século XIX.

Esses são apenas alguns exemplos de uma característica do romance *Morro Velho*: o espaço da mina sempre recebe valoração negativa.

#### 4. O espaço em *Germinal*, de Zola

A dimensão espacial é trabalhada com mais complexidade em outro romance que tem como personagens trabalhadores na mineração; é *Germinal*, do francês Émile Zola, o primeiro grande texto literário a apresentar operários como protagonistas, e em perspectiva favorável a eles.

Esse romance descreve as condições de vida dos trabalhadores em minas de carvão no norte da França – na segunda metade do século XIX, em pleno desenvolvimento da Revolução Industrial do Vapor – e narra as lutas operárias por melhores condições de vida, particularmente por melhores condições de trabalho.

4.1. O texto do romance desenvolve-se em torno de dois discursos: o operário e o burguês. Como deixa claro a própria terminologia, no primeiro discurso temos a defesa da causa trabalhista; no segundo, a defesa da causa patronal. Cada um dos dois discursos abrange um vasto conjunto de temas. No discurso operário, temos dois grandes percursos semânticos,<sup>3</sup> o do trabalho e o da luta operária, ambos com diversos temas, alguns dos quais mostraremos adiante. No discurso burguês, temos o percurso semântico da acumulação econômica e o da luta burguesa, como também mostraremos.

4.2. No discurso operário, os percursos semânticos do trabalho e da luta têm dispostas várias marcas lingüísticas na dimensão espacial, tanto no eixo horizontal quanto no vertical. No eixo horizontal, é encontrada a ordem da burguesia; no vertical, a ordem

---

<sup>3</sup> Os conjuntos de temas a partir dos quais se organizam os percursos semânticos foram estudados com mais detalhamento em trabalhos anteriores: Faria (1999; 2005).



do proletariado. Narrativamente, como veremos logo a seguir, a horizontalidade é construída a partir da verticalidade. O que não deixa de ser uma metáfora das relações capital x trabalho: o capital (na dimensão horizontal) só existe porque sustentado pelo trabalho (na dimensão vertical).

#### 4.2.1. Espacialidade horizontal e opressão dos operários

No percurso semântico do trabalho, é na dimensão espacial da horizontalidade que personagens operárias situam um aspecto básico da ordem burguesa: a propriedade, inclusive e principalmente a propriedade dos meios de produção, como os que são descritos nos trechos assinalados abaixo:

(6) “– E essa sua companhia é rica? (...)”

– Sim, sim... Talvez não tanto como sua vizinha, a Compagnie d’Anzin. Mas assim mesmo tem milhões e milhões. Nem se pode contar. Dezenove galerias, sendo que treze para exploração (...) e outras seis para esgoto ou ventilação, como Réquillart... Dez mil operários, concessões que se estendem por sessenta e sete comunas, uma extração de cinco mil toneladas por dia, uma estrada de ferro ligando todas as galerias, e oficinas, e fábricas!” (Zola, 1976, p. 14-15)

Cabe assinalar que a passagem da contradição capital x trabalho à sua representação no intradiscorso, no texto do romance, é mediada por aspectos das condições históricas de produção do discurso, manifestados em vocábulos como “concessões”, referente à forma jurídica que regia a propriedade das minas, e “comunas”, referente à organização territorial-administrativa adotada na França em meados do século XIX.

Na dimensão espacial da horizontalidade podem ser encontrados também outros aspectos abrangidos pela ordem do capital, como as instalações físicas industriais:

(7) “(...) diversos galpões, compridos edifícios de fábricas, altas chaminés cuspidas fuligem, (...) depósitos da companhia, vasto renque de armazéns e oficinas” (p. 83-4)

Inserida na dimensão espacial da horizontalidade, encontra-se a valoração positiva da propriedade – extensa e pujante – dos meios de produção industrial da riqueza mineral, do carvão.

#### 4.2.2. Espacialidade vertical descendente e opressão operária

Já na dimensão espacial da verticalidade, podem ser localizados os aspectos relativos aos trabalhadores, como os que se referem às condições de trabalho operárias, exemplificadas no trecho abaixo, que narra a descida dos operários até os seus postos de trabalho, no fundo da mina:

- (8) “Os elevadores subiam e desciam com seu deslizar de animal noturno, tragando homens que a goela do buraco parecia beber. (...) Enfim, um solavanco sacudiu-o [Étienne Lantier, um trabalhador operário] e tudo afundou; os objetos a seu redor voavam e ele começou a sentir a vertigem ansiosa da queda, como que arrancando-lhe as entranhas. (...) Quando o elevador corria reto, sem tocar nas guias, era como se estivesse imóvel; mas em seguida produziam-se umas trepidações repentinas, uma espécie de deslocamento de todas as pranchas, que lhe faziam temer o pior. Ademais, ele não conseguia distinguir as paredes do poço [do elevador] por trás da rede onde colara o rosto. (...)”

Este tem quatro metros de diâmetro – continuou Maheu [outro operário] a instruí-lo. – O madeiramento está precisando ser mudado, a água filtra por todos os lados. (...)”

Étienne justamente estava intrigado com o ruído de água caindo que ouvia. A princípio, algumas enormes gotas tinham batido no teto do elevador, como uma pancada de chuva; agora ela aumentava, fluía, transformava-se num verdadeiro dilúvio. Sim, havia uma goteira, um fio de água que, caindo no seu ombro, molhava-o até os ossos. O frio tornara-se glacial; afundavam numa umidade negra quando, de repente, atravessaram por um rápido deslumbramento, a visão de uma caverna onde homens se agitavam à luz de um relâmpago. (...)”

Maheu disse:

– Esta é a primeira embocadura de galerias. Estamos a trezentos e vinte metros. Repare na velocidade. (...)”

– Como é profundo! – murmurou Étienne.

(...) Quando enfim o elevador parou no fundo, a quinhentos e cinquenta metros, [Étienne] admirou-se de saber que a descida durara apenas um minuto.” (p. 32-4)

Há nesta passagem – além de frio, escuridão e perigo, entre outros elementos das condições hostis de trabalho – dois aspectos recorrentes no texto de *Germinál*. O primeiro é a expressão metafórica da hostilidade nas condições de trabalho: a mina visualizada como animal feroz – na primeira frase, assim situada também no percurso semântico da natureza (animal), no interior do discurso literário realista naturalista. O segundo aspecto recorrente no romance é a menção à descida ao fundo da mina; no caso, com ênfase em uma característica do eixo espacial vertical: a profundidade. Ambos os aspectos podem ser identificados em outro exemplo da dimensão vertical, nos trechos destacados abaixo:

(9) “A descida [para o trabalho no fundo da mina] começava, os operários surgiam do vestiário. [Étienne] Permaneceu imóvel no meio daquele barulho, daquela agitação. O rolar dos vagonetes estremecia o pavimento de ferro fundido, bobinas giravam, desenrolavam os cabos em meio aos gritos do porta-voz, ao toque das campainhas, aos golpes da clava no cepo do sinal. Voltou a encontrar o monstro engolindo sua ração de carne humana, os elevadores emergindo, mergulhando, sumindo com carregações de homens, sem descanso, abocanhando com a facilidade de um gigante voraz. A partir do seu acidente [de trabalho], tinha um pavor, de fundo nervoso, pela mina. Os elevadores que submergiam arrancavam-lhe as entranhas. Teve de desviar os olhos; o poço exasperava-o” (p. 466-7).

Nesta passagem, a exploração do trabalho operário é associada a movimentos na dimensão espacial da verticalidade, assim relacionada ao antagonismo entre o homem e a mina – mina animalizada, portanto uma vez mais situada também no percurso semântico da natureza (animal).

Outro aspecto das relações horizontalidade-verticalidade pode ser exemplificado a partir de um trecho da passagem (10) a seguir, o qual tematiza o perigo de inundações subterrâneas nas minas, como a chamada

- (10) “(...)Torrente, esse mar subterrâneo, o terror das minas do norte, mar com suas tempestades e seus naufrágios, mar ignorado, insondável, com seus vagalhões negros, a mais de trezentos metros da luz do sol. De ordinário os estaqueamentos [da mina] agüentavam a pressão enorme. Só a depressão dos terrenos vizinhos podia ser perigosa, já que essas terras eram constantemente abaladas pelas antigas galerias de exploração, que, ao se encherem, sorviam-nos. Nessa depressão das rochas, às vezes se produziam fendas que se propagavam lentamente até o estaqueamento, deformando-o com o tempo, empurrando-o para o interior do poço. Esse era o grande perigo, uma ameaça de desabamento e inundação, a mina enchendo-se com as terras esboroadas e o dilúvio dos mananciais.” (p. 414-15)

O proletariado fica situado, e sitiado, entre duas horizontalidades: em um plano inferior, a horizontalidade da natureza – a Torrente, na passagem acima – e, em um plano superior, a das instalações industriais, como nas passagens (6) e (7) anteriormente exemplificadas. A horizontalidade da natureza está ligada à da opressão patronal, pois os operários só se encontram naquele plano inferior, expostos à Torrente, porque é lá que trabalham; a verticalidade operária, mesmo quando exposta à horizontalidade inferior (sujeição à natureza) é determinada pela horizontalidade superior (sujeição ao capital).

É ainda na dimensão espacial da verticalidade que pode ser desenvolvida a compreensão da significativa genealogia proletária do trecho (11) a seguir, assinalando como movimento vertical ao longo do tempo, das gerações, o antagonismo família trabalhadora x empresa capitalista.

- (11) “(...) o velho [operário] continuou, mais baixo, a remoer suas lembranças. Ah! Certo, não era de ontem que ele e os seus [familiares] cavavam no veio [de carvão]. A família trabalhava para a Companhia das Minas de Montsou desde a sua criação; e isso já vinha de muito longe, cento e seis anos. Seu avô, Guillaume Maheu, na época um garoto de quinze anos, fora o descobridor da hulha em Réquillart, a primeira mina da companhia (...). depois, seu pai, Nicolas Maheu, conhecido como o Ruivo, ficara na Voreux, que nesse tempo estava

sendo aberta: um desabamento e ele ficara completamente achata-do, com o sangue bebido e os ossos engolidos pelas rochas. Dois dos seus tios e seus três irmãos ali também haviam deixado a pele, mais tarde. Ele, Vincent Maheu, (...) conseguira sair mais ou menos inteiro, apenas com as pernas em mau estado (...). Seu filho, Toussaint Maheu, já se matava no mesmo ofício, assim como seus netos e toda a família (...). Cento e seis anos de trabalho para o mesmo patrão, as crianças após os velhos: que tal? Muitos burgueses não saberiam contar tão bem a sua história.” (p. 14)

Assim, na dimensão espacial da verticalidade a caracterização das relações empresa x trabalhadores compreende a visualização do trabalho operário como movimento descendente – da superfície ao fundo da mina; das gerações operárias mais velhas às mais novas. Inserida nessa espacialidade, encontra-se a valoração negativa referente à opressão dos trabalhadores pela empresa mineradora, opressão concretizada, entre outros aspectos ao longo do romance, pela precariedade nas condições de trabalho.

#### **4.2.3. Espacialidade vertical ascendente e libertação operária**

Também a superação da ordem burguesa pode ser lida na dimensão espacial da verticalidade – apresentada, no final do percurso semântico da luta operária, como movimento ascendente, o que pode ser exemplificado tanto com a metáfora dos “homens brotando” – na passagem (12) a seguir, na última frase do romance – quanto com o longo parágrafo em que ela se encontra, o último no texto de Zola, particularmente nos trechos a seguir sublinhados:

(12) “E, sob seus pés [de Étienne], continuavam as batidas cavas, obstinadas, das picaretas. Todos os companheiros estavam lá no fundo [da mina]; ouvia-os seguindo-o a cada passo. Não era a mulher de Maheu sob aquele canteiro de beterrabas, curvada, com uma respiração que chegava até ele tão rouca, fazendo acompanhamento ao ruído do ventilador? À esquerda, à direita, mais adiante, julgava reconhecer outros, sob os trigais, as cercas vivas, as árvores novas. Agora, em pleno sol, o céu de abril brilhava em toda a sua glória, aquecendo a terra que germinava. Do flanco nutriz brotava a vida, os rebentos

desabrochavam em folhas verdes, os campos estremeciam com o brotar da relva. Por todos os lados as sementes cresciam, alongavam-se, furavam a planície, em seu caminho para o calor e a luz. Um transbordamento de seiva escorria sussurrante, o ruído dos germes expandia-se num grande beijo. E ainda, cada vez mais distintamente, como se estivessem mais próximos da superfície, os companheiros cavavam. Aos raios chamejantes do astro rei, naquela manhã de juventude, era daquele rumor que o campo estava cheio. Homens brotavam, um exército negro, vingador, que germinava lentamente nos sulcos da terra, crescendo para as colheitas do século futuro, cuja germinação não tardaria em fazer rebentar a terra.” (p. 474-5)

Assim, compreender a valoração relativa ao discurso operário requer um duplo movimento espacial: descendente, quando é tematizada a opressão sofrida pelos trabalhadores, como nos exemplos (8) a (11); ascendente, quando é tematizada a libertação operária, como em (12). Nesse último exemplo, é particularmente relevante a identificação do trecho metafórico que visualiza os trabalhadores superando a dominação burguesa:

“Por todos os lados as sementes cresciam, alongavam-se, furavam a planície, em seu caminho para o calor e a luz.”

Esta frase é do início ao fim uma metáfora na qual, “buscando o calor e a luz” da libertação, a ordem do trabalho - com suas “sementes” em ascensão (sementes que “cresciam, alongavam-se”), portanto na dimensão espacial da verticalidade – supera (rompendo-a: “furavam a planície”) a ordem do capital em sua horizontalidade. O parágrafo é o ponto culminante do discurso operário no romance, prenunciando metaforicamente, na dimensão espacial da verticalidade, a revolução proletária. A horizontalidade do capital, que estava em plano superior à verticalidade do operariado, é superada – ‘furada’ verticalmente – pela germinação dos trabalhadores.

Há então uma ambivalência no eixo vertical e na sua valoração, ora favorável, ora desfavorável. Essa ambivalência decorre das relações entre o homem e a natureza, no discurso realista natura-

lista, e das relações entre os homens, no discurso proletário, com os dois discursos em interface.

### 4.3. *Síntese da espacialidade em Germinal*

A compreensão das relações entre os eixos semânticos figurativos horizontal e vertical na passagem (12) está incluída na compreensão das relações entre o discurso operário, em seus percursos semânticos do trabalho e da luta operária, e o discurso naturalista, em seu percurso semântico da natureza. É criada assim uma naturalização da luta operária, deixando subentendida, como efeito de sentido, a naturalidade, a inevitabilidade da revolução proletária. Trata-se de um emprego retórico-argumentativo (a conclusão revolucionária subentendida) de um procedimento semântico (o vocabulário que remete o texto do romance às dimensões espaciais horizontal e vertical).

Compreender a valoração relativa ao discurso operário requer um duplo movimento na dimensão espacial da verticalidade: descendente, quando é tematizada a opressão dos trabalhadores; ascendente, quando é tematizada a libertação deles. Nesse duplo movimento espacial, os movimentos descendentes são mais frequentes do que os movimentos ascendentes. Isso não torna esses últimos menos importantes; ao contrário, eles é que são destacados no epílogo do romance, na passagem (12) acima, com toda a sua importância retórico-argumentativa já assinalada. Cabe assinalar algo semelhante com a dimensão espacial da horizontalidade: se é menos frequente que a da verticalidade, nem por isso é menos importante.

### Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

FARIA, Antônio Augusto Moreira de. *Sobre Germinal: interdiscurso, intradiscurso e leitura*. 1999. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Aspectos lingüísticos de discursos ficcionais sobre trabalhadores: os casos de *Germinal* e *Morro Velho*. In: MELLO, Renato de (Org.).

*Análise do discurso e literatura*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso (Faculdade de Letras da UFMG), 2005.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

FÓSCOLO, Avelino. *Morro Velho*; apresentação, notas e variantes por Leticia MALARD e José Américo de Miranda BARROS. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

ZOLA, Émile. *Germinal* (ed. or. 1885), trad. Francisco Bittencourt. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.



# A publicidade na cidade: construção e transformação de sentidos

---

DIANA LUZ PESSOA DE BARROS  
(UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE / USP)

## Considerações iniciais

Neste texto apresentaremos alguns resultados do exame de outdoors na cidade de São Paulo, com o objetivo de apontar como esse tipo de publicidade dialoga com a cidade e ajuda a construir seus sentidos e alguns dos mitos de nossa época. A análise foi feita na perspectiva da semiótica discursiva de linha francesa e levou em conta sobretudo os procedimentos de construção do tempo, do espaço e dos atores do discurso e sua aspectualização (Fiorin, 1996).

O trabalho organiza-se em duas partes: a primeira sobre a construção e a aspectualização do tempo, do espaço e dos atores na publicidade; a segunda com a análise de uma campanha publicitária de outdoors do Banco Itaú.

## 1. O tempo, o espaço e os atores na publicidade.

### 1.1. *O tempo*

Vamos restringir nossas observações à publicidade de instituições financeiras, com que vimos trabalhando nos últimos cinco anos.

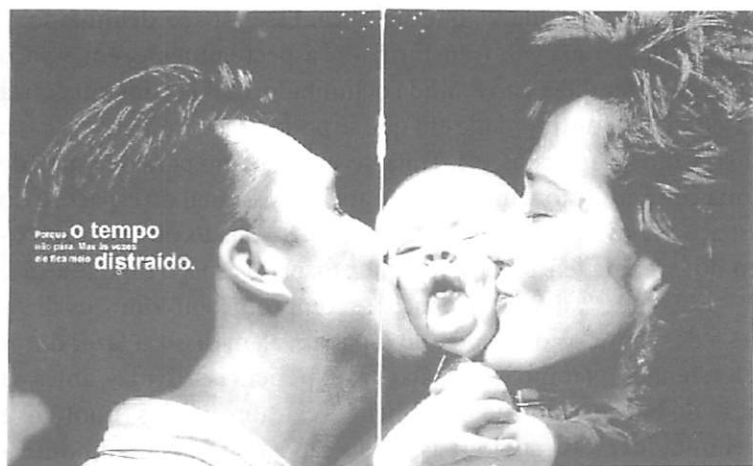
Em estudos anteriores (Barros, 2002 e Barros, 2006) examinamos algumas questões relativas ao tempo e aos atores na publicidade de bancos.

Em relação ao tempo pudemos observar que os anúncios publicitários de banco desenvolvem o tema do tempo que passa e que é preciso parar e organizar, para que possa ser mais bem

aproveitado. Os bancos podem oferecer ao cliente, segundo os anúncios, os meios necessários para segmentar esse fluxo temporal e nele introduzir etapas intermediárias, ou seja, para fazer parar o tempo. Trata-se então de um simulacro da produção do sentido: passa-se de um tempo contínuo e dessemantizado a um tempo descontínuo, segmentado e com sentido. As etapas resultantes da segmentação temporal são tempos pontuais e intensos, difíceis de ser vividos devido justamente a essa intensidade. Precisam ser, então, transformados, e de novo graças ao banco, em tempo de lazer, de amor, de vida em família, de alegria, enfim, de vida vivida e durável. O banco opera então duas mudanças aspectuais no tempo: a passagem do tempo que corre continuamente ao tempo discreto e organizado, a um tempo que significa, isto é, o banco dá sentido ao tempo; a passagem do tempo segmentado, pontual e intenso ao tempo durável e extenso do vivido. Em outras palavras, o banco oferece ao cliente os meios para transformar em rotina, em vida comum, o que era extraordinário: o lazer, a tranqüilidade, o descanso, as férias. Os anúncios constroem assim configurações temáticas e figurativas do tempo, marcadamente passionais, as de um tempo relaxado, extenso, durável, feliz, terno, amoroso e despreocupado. Ouvem-se, em surdina, os contos de fadas: “e foram felizes para sempre”.

Jacques Fontanille (2006) propõe, na mesma direção, distinguir o tempo da existência, objetivado, contínuo e irreversível, do tempo da experiência, subjetivado, pontual ou durável. Ele mostra ainda que o tempo social se define por duas operações sobre esses tempos: a de heterogeneização do tempo da existência, isto é, de segmentação de seu fluxo contínuo e irreversível, e a de coletivização ou homogeneização do tempo da experiência.

Os bancos realizam então as duas operações que definem o tempo social: a segmentação do fluxo temporal contínuo e a constituição de classes de experiência coletiva (vida em família, lazer, etc) e, dessa forma, oferecem a seus clientes o tempo social. Os anúncios que seguem exemplificam essas operações:



Todo mundo sabe que o tempo não pára. Que a vida é feita de fases. E que o importante é saber viver bem cada uma delas. Por isso, em vez de lutar contra o tempo, faça um acordo com ele. Faça um Plano da Bradesco Vida e Previdência e garanta o seu futuro. Assim, o tempo vai continuar passando, mas não vai levar junto a sua tranquilidade.



Esse jogo, predominantemente aspectual, se repete em relação ao espaço e aos atores do discurso.

## 1.2. O espaço

Os anúncios simulam, da mesma forma que em relação ao tempo, a operação de delimitação espacial, a saber, a passagem do espaço ilimitado, sem marcas e sem sentido ao espaço delimitado,

segmentado, articulado, que significa. Esse espaço delimitado e intenso é, por sua vez, transformado, aspectualmente, em espaço extenso, estendido, isto é, ainda delimitado, mas já com uma certa extensão ou continuidade em que se pode viver: o espaço da casa, dos jardins, das praias, etc. Trata-se, assim como para o tempo, de uma configuração temática, figurativa e passional do espaço: a do espaço extenso, confortável, alegre e despreocupado, ou seja, do espaço do lazer, da felicidade e do amor tornado espaço do dia-a-dia.

Em outras palavras, os bancos se comprometem com seus clientes a dar sentido ao tempo e ao espaço e, além disso, a fazer durar e a estender o tempo e o espaço das experiências vividas, antes da ação do banco, como acontecimentos extraordinários (pontuais e delimitados). Os estados passionais são, eles também, modificados: as paixões tensas (preocupação, medo, raiva, frustração) tornam-se sentimentos extensos e relaxados de despreocupação, de ternura e de felicidade.

### 1.3. *Os atores*

Quanto aos atores do discurso, deve-se observar, de início, que estudos anteriores (Barros, 2002) indicaram, em relação à categoria de pessoa, três tipos de relações predominantes nos anúncios dos bancos.

1. 3ª pessoa empregada em lugar da 1ª, para o destinador da comunicação (“o banco”), e a 2ª pessoa, para o destinatário da comunicação (“o cliente”);
2. 1ª pessoa do plural, em que se inclui o destinatário;
3. 3ª pessoa.

Isso indica que, em nenhum dos três casos, há interação equilibrada entre os interlocutores. No primeiro tipo, o banco utiliza a 3ª pessoa, mas dirige-se à 2ª, para produzir os efeitos de sentido de objetividade e também de cumplicidade, que ajudam a construir a imagem de um banco diferente do cliente, dotado da competência necessária para prestar-lhe serviços e com ele comprometido. No segundo tipo, que ocorre sobretudo nos anúncios de bancos nacionais, o efeito de sentido é o de identificação entre o banco e o

cliente, que se confundem e se misturam. O terceiro tipo acontece nos anúncios de bancos mais sofisticados, cujos clientes exigem atenção personalizada mas sem intimidade. Esses anúncios fazem bom uso da terceira pessoa e não instalam os clientes como destinatários explícitos. O primeiro caso é o mais usual nos anúncios de bancos, sobretudo nos de varejo, e é o usado nos outdoors examinados neste estudo.

Essas pessoas do discurso, investidas temática e figurativamente como atores, ocupam seus lugares no percurso temático e figurativo do tempo que passa e do espaço sem limites, que devem ser parados, delimitados e transformados em tempo e espaço vividos. Desse modo, são os atores que correm atrás do tempo ou que vivem o tempo e o espaço do lazer. Tal como com o tempo e o espaço, os anúncios apresentam o simulacro de um contínuo em que as pessoas e os atores se confundem e que, graças ao banco, é segmentado significativamente em *eu vs você* e em vários papéis temáticos e figurativos. Esses atores são determinados, ou melhor, aspectualizados, pelo excesso ou pela insuficiência intensos de seus modos de ser e de agir. Os atores intensos – excessivos ou insuficientes – sofrem uma segunda transformação que os leva à justa medida. Tornam-se atores que vivem com felicidade, amor e despreocupação em um tempo e em um espaço igualmente relaxados.

Os bancos tratam assim de construir ou de reconstruir os valores da justa medida, da rotina e do espaço familiar e conhecido como atores, tempos e espaços ressignificados e inovadores.

Tendo em vista as reflexões feitas sobre o tempo, o espaço e os atores em anúncios publicitários de banco e conforme procuraremos apontar na análise de uma campanha de outdoors, os outdoors em geral, e os dos bancos em particular, são agentes de transformação das cidades: eles segmentam e organizam as cidades temporalmente, espacialmente e actorialmente, dando-lhes sentido, e, ao mesmo tempo, instalam nas cidades um tempo feliz e rotineiro, um espaço confortável e familiar e um ator tranqüilo e contente segundo a justa medida. Eles criam o tempo, o espaço e os atores sociais. Esse fazer transformador é ainda mais facilmente apreendido, mais marcante e quem sabe mais facilitado nas grandes

idades, tal como São Paulo, caracterizadas pelo excesso e pela insuficiência do tempo, do espaço e dos atores.

## 2. Análise de uma campanha de outdoors

Foi analisada uma das campanhas de um dos maiores bancos privados do Brasil, o Itaú. O Itaú constrói seu logo e seus anúncios com as cores que lhe dão identidade visual: azul, amarelo e laranja. O uso das cores varia conforme o tipo de anúncio. Deve-se observar ainda que o laranja é empregado, com muita frequência, para o estabelecimento de sistemas semi-simbólicos, em que a oposição cromática entre o laranja e as demais cores identitárias do banco é correlacionada à categoria do conteúdo *descomplicação, realização vs dificuldade, complicação, emperramento*. O Itaú tem procurado, pouco a pouco, pelo uso freqüente das correlações semi-simbólicas, criar um simbolismo socialmente reconhecido em que o laranja seria considerado como símbolo da conveniência e da descomplicação.

A campanha em exame usa o laranja, a meio caminho entre a semi-simbolização localizada do discurso e o simbolismo cultural. O *slogan* ou a assinatura da campanha em exame é *Itaú, feito para você*, empregado também em outras campanhas do banco.

Foi analisada, na perspectiva desenvolvida na primeira parte deste texto, uma amostra da campanha, constituída dos treze anúncios que seguem:

Figura 1



Figura 2



Figura 3

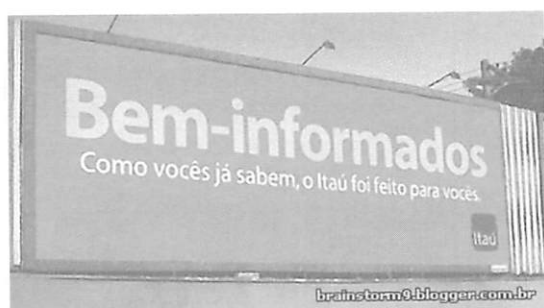


Figura 4

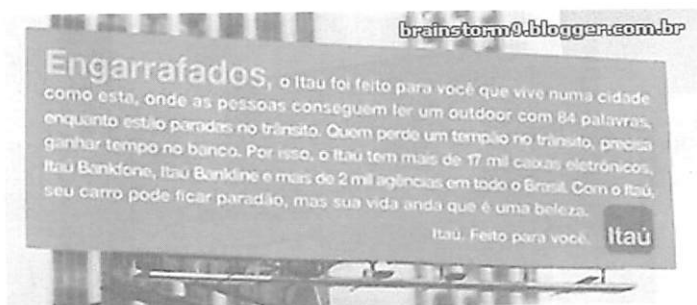


Figura 5



Figura 6

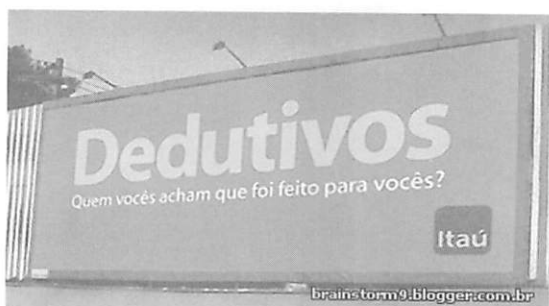


Figura 7





Figura 8



Figura 9



Figura 10

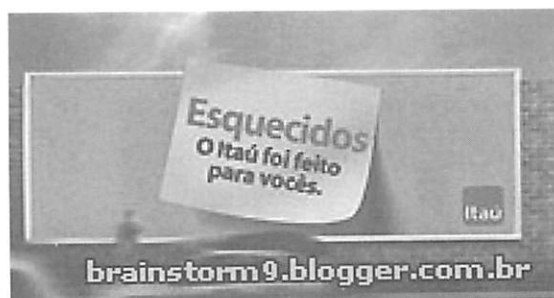


Figura 11

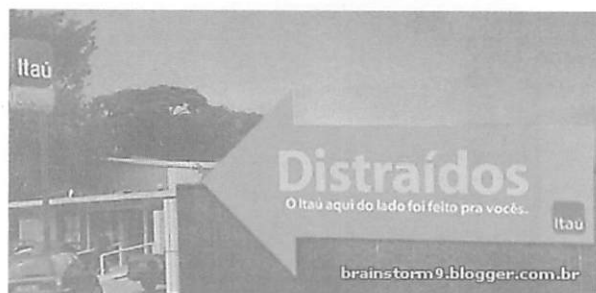


Figura 12



Figura 13



Pode-se inicialmente observar que boa parte dos anúncios tratam explicitamente do tema do tempo, como ocorre nas figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 7. Os *apressados* correm atrás do tempo e não conseguem recuperá-lo (perdem parte do *o* e do *s*), os *sobrecarregados* não têm tempo para todos os seus *encargos* e tombam, desabam, os *bem-informados* necessitam de tempo para obter a informação, os *engarrafados* perdem tempo no trânsito e precisam recuperar o tempo perdido, os *detalhistas* necessitam de tempo para os detalhes e gostam de perder tempo com essas minúcias, os *objetivos* não querem perder tempo, daí o número de telefone.

Nesses anúncios ocorrem as duas passagens aspectuais examinadas: em primeiro lugar, o banco pára e segmenta o tempo para que ele tome sentido, para que o cliente não precise correr atrás dele, não fique sobrecarregado ou preocupado com o tempo perdido (em engarrafamentos, etc.) e possa dar atenção aos detalhes ou ser bem-informado; em segundo lugar, o banco transforma essa parada temporal intensa e pontual em um tempo rotineiro, extenso e durativo, em que o cliente possa viver sem pressa.

Os anúncios trabalham bem com o sincretismo da expressão verbal e visual. Figurativizam, em geral visualmente, o tema desenvolvido no verbal: o tema da pressa é, por exemplo, figurativizado pelo caráter incompleto, inacabado do outdoor (figura 1); o excesso de tarefas pela inclinação do anúncio que sofre a ação do peso (figura 2) e assim por diante. Esses elementos indicam também o caráter negativo ou disfórico do tempo que passa sem sentido ou do tempo interrompido mas intenso e penível (inacabado, pesado, etc) e o caráter positivo ou eufórico do tempo vivido, graças ao banco, em extensão, rotineiramente (acabado, perfeito, leve). Esses mesmos recursos são usados em relação ao espaço e aos atores.

Em síntese, no que diz respeito ao tempo, os outdoors dão à cidade uma temporalização que significa e substituem a tensão temporal das metrópoles pela rotina aprazível e calma. O tempo da metrópole torna-se o tempo das cidadezinhas do interior, e, ao mesmo tempo, o banco assegura aos clientes a efervescência dos *tempos atuais*, sem que eles precisem, porém, viver essa fugacidade temporal.

Os outdoors também organizam espacialmente a cidade. Os anúncios não foram colocados aleatoriamente: o outdoor dos *apressados* (figura 1) está ao lado do aeroporto; o dos *sobrecarregados* (figura 2) na avenida dos grandes negócios em São Paulo (Avenida Paulista); o dos *engarrafados*, em uma rua de circulação difícil (Rua da Consolação) e assim por diante. A ocupação do espaço segmenta, portanto, a cidade em espaços que significam e, ao mesmo tempo, que são familiares e bem conhecidos. O espaço deixa de ser caótico e estranho, para se tornar organizado e familiar.

Finalmente, em relação aos atores, deve-se observar que o banco emprega a terceira pessoa (*O Itaú*) em lugar da primeira e projeta seu cliente-destinatário na segunda pessoa do plural (*você*). Investe o destinatário também com vários papéis temáticos e figurativos. O emprego dessas pessoas do discurso cria, como foi anteriormente apontado, relações de diferença e desequilíbrio entre o banco e o cliente e, ao mesmo tempo, de cumplicidade entre eles. O banco em terceira pessoa, objetivo e afastado da enunciação, pode, então, resolver os problemas temporais, espaciais e actoriais dos clientes e, ao se dirigir a eles em segunda pessoa, explícita e enfatiza seu interesse por eles.

O ator Itaú, nessa campanha, é figurativizado sobretudo pela cor laranja, que além de dar identidade visual ao banco, acentua a facilidade, a descomplicação e a eficiência do banco, pois se tornou quase a cor-símbolo dessas qualidades.

O banco dá sentido aos atores ao torná-los descontínuos, discretos: da massa informe dos habitantes da cidade formam-se sujeitos apressados, detalhistas, distraídos, sobrecarregados, supersticiosos, engarrafados, etc. Esses atores têm suas existências e suas ações aspectualizadas pelo excesso e pela insuficiência, que se opõem à justa medida. Eles são excessivos – apressados, sobrecarregados, detalhistas, supersticiosos – ou insuficientes – distraídos, sonhadores, esquecidos. É preciso, então, para que vivam felizes, despreocupados e sem problemas, transformá-los em atores segundo a justa medida. Para tanto duas estratégias são empregadas: o banco atenua o excesso, quando resolve os problemas de

tempo dos clientes (eles não têm mais necessidade de se sobrecarregarem ou de se apressarem), ou o banco complementa a insuficiência dos clientes (ele faz aquilo de que eles se esqueceram ou aquilo pelo qual não se interessaram). Tornados atores segundo a justa medida, os clientes do banco podem viver satisfeitos e tranquilos a vida social que o banco lhes oferece, bem de acordo com os valores pequeno-burgueses da sociedade brasileira.

### Considerações finais

Os outdoors da campanha analisada cumpriram assim seus dois papéis: organizaram a cidade e lhe atribuíram sentido, ao construí-la discursivamente com o tempo, o espaço e os atores descritos; acalmaram e trouxeram paz à cidade, liberando-a das tensões (da pressa, da superstição, do esquecimento, da sobrecarga) e dando valor à rotina, ao espaço familiar e ao ator segundo a justa medida. O banco realizou o grande feito de aprisionar e submeter o tempo, o espaço e os atores e de fazer de uma metrópole caótica e sem sentido uma cidade socialmente organizada. As determinações sócio-históricas são claras: abafam-se as tensões da ascensão social, próprias das camadas médias da população, ou as das lutas de classes, específicas das camadas extremas da organização social. Além disso, deixam-se entrever alguns mitos de nossa época, em especial, o do tempo perdido e o da duração eterna da felicidade.

### Referências bibliográficas

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Interação em anúncios publicitários. In: PRETI, Dino (org). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, p.25-53, 2002.

\_\_\_\_\_. Exploitations stratégiques des représentations de l'âge dans les publicités bancaires. In: FONTANILLE, Jacques; DARRAULT, Yvan. *Les âges de la vie*. Approches sémiotiques (à paraître), 2006.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

FLOCH, Jean-Marie. *Identités visuelles*. Paris: PUF, 1995.

FONTANILLE, Jacques. Les âges de la vie, les tensions entre régimes temporels et la construction d'un tiers temps médiateur. In: FONTANILLE, Jacques; DARRAULT, Yvan. *Les âges de la vie*. Approches sémiotiques (à paraître), 2006.

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

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix (1<sup>re</sup> édition française 1979), s/d.

GREIMAS, Algirdas Julien. *De l'imperfection*. Paris: Pierre Fanlac, 1987.

## Sobre os autores

---

### **ANA CRISTINA FRICKE MATTE**

Professora da Faculdade de Letras da UFMG, possui doutorado em Semiótica e Lingüística Geral pela USP com tese versando sobre expressão da emoção na fala, numa linha interdisciplinar entre a semiótica e a fonética acústica. Realizou estudos de pós-doutorado na Unicamp em Fonética Acústica. Atualmente coordena o grupo de pesquisas SEMIOFON – Semiose e Fonoestilística – o qual, além dos dois campos do conhecimento citados, atua na área de desenvolvimento tecnológico e na área do ensino à distância com o projeto Texto Livre, indicado para o prêmio Brasil TIC 2006.

### **ANTÔNIO AUGUSTO MOREIRA DE FARIA**

É Doutor em Letras (área de Semiótica e Lingüística Geral) pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado e Mestre em Letras (áreas de Português e Lingüística, respectivamente) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde é professor de Lingüística, dedica-se principalmente à Análise do Discurso. Tem publicado e orientado trabalhos nos seguintes campos: Teoria do Discurso (relações entre intra e interdiscurso); Discurso e Ideologia; Discurso e Educação; Discurso e Trabalho; Discurso e Transportes; Discurso e Administração.

### **CAROLINA ASSUNÇÃO E ALVES**

É jornalista, formada no curso de Comunicação Social da UFMG, e mestre em Lingüística pela Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Em 2007 inicia doutorado em Lingüística, também na FALE, onde integra a linha de pesquisa E – Análise do Discurso. Seu principal objeto de pesquisa é o cinema.

### **CAROLINA SANTANA**

Professora de Semiótica e Língua Portuguesa do curso de Comunicação da Faculdade Pitágoras, em Belo Horizonte – MG, tem

mestrado em Lingüística pela UFMG e publicações nas áreas de Semiótica Social e Multimodalidade.

#### **DIANA LUZ PESSOA DE BARROS**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie e professora titular de Lingüística na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (aposentada), atualmente é membro do Comitê de Letras e Lingüística do CNPq e do Comitê Diretor da FILLM-UNESCO. Foi presidente da Associação Brasileira de Lingüística – ABRALIN. É pesquisadora do Projeto NURC-SP e do Laboratório de Estudos sobre a Intolerância, da USP. Tem desenvolvido e orientado pesquisas, bem como publicado estudos, principalmente nas áreas de Teoria e Análise de Textos, Semiótica Discursiva e Estudos de Língua Falada. Suas principais publicações são: *Teoria do discurso. Fundamentos semióticos*; *Teoria semiótica do texto*; *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin* (organizadora, com José Luiz Fiorin); *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos* (organizadora); *Greimas en América Latina: bifurcaciones* (coordenadora, com Teresa Espar).

#### **FERNANDA SALVIANO**

Mineira, nascida em Belo Horizonte, ingressou na Faculdade de Letras/UFMG em 2003, tendo se formado em 2006. Durante a graduação, trabalhou no projeto “Expressão Oral em Língua Inglesa: desenvolvimento de materiais para monitoria de graduação”.

#### **FLÁVIA P. BERNARDES**

É Goiana, nascida em São Simão, em Outubro de 1981. Ingressou na Faculdade de Letras em 2002 e se formou pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2005. Durante a graduação, trabalhou no projeto Expressão Oral em Língua Inglesa: desenvolvimento de materiais para monitoria de graduação.

#### **IARA ROSA FARIAS**

Mestre em Lingüística Geral (concentração em AD Francesa) pela UNESP/CAR e Doutora em Semiótica e Lingüística Geral pela USP/



SP. Atualmente é professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Tem sob sua responsabilidade na graduação as disciplinas de Alfabetização, na qual apresenta elementos de Lingüística (fonética e fonologia, entre outros), e Significação, Texto e Praxis Pedagógica, trabalhando com Semiótica Francesa. Na pós-graduação ministra a disciplina Linguagem e Educação.

#### **IVÃ CARLOS LOPES**

Docente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, leciona nos cursos de Graduação em Letras e de Pós-Graduação em Semiótica e Lingüística Geral. Seus principais interesses incluem a semiótica geral e aplicada, a poética e a epistemologia das ciências da linguagem. Traduziu livros e artigos da área de semiótica. É o atual coordenador do Grupo de Estudos Semióticos da FFLCH-USP. Publicou vários artigos em revistas especializadas no Brasil e no exterior (alguns em co-autoria com Luiz Tatit), além de ter organizado, juntamente com Nilton Hernandez, a obra *Semiótica: objetos e práticas* (Ed. Contexto).

#### **JOSÉ CELSO BARBOSA FILHO**

Estudou alguns semestres na City University of New York e recentemente formou-se em Letras pela UFMG, onde fez parte do Projeto de Iniciação à Docência *Expressão oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento de Materiais para Monitoria de Graduação*. Atualmente leciona inglês e trabalha com o desenvolvimento de material didático.

#### **KÁTIA MODESTO VALÉRIO**

Kátia Modesto Valério possui Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1984), mestrado em Língua Inglesa pela Universidade Federal Fluminense (1993) e doutorado em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Lingüística, com

ênfase em Análise do Discurso e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: interação, atos de fala, trabalho de face e elaboração de material didático voltado para o ensino de habilidades orais em Língua Inglesa.

#### **LUIZ TATIT**

É professor Titular do Departamento de Lingüística da F.F.L.C.H./U.S.P. e autor dos livros *Semiótica da Canção: Melodia e Letra* (Ed. Escuta, 1994), *O Cancionista: Composição de Canções no Brasil* (Edusp, 1996), *Musicando a Semiótica: Ensaios* (Ed. AnnaBlume, 1997), *Análise Semiótica Através das Letras* (Ateliê Editorial, 2001) e *O Século da Canção* (Ateliê Editorial, 2004). Em colaboração com Arthur Nastrovski e Lorenzo Mammì, lançou o volume *Três Canções de Tom Jobim* (Cosac e Naify, 2004). Em sua atividade como músico, lançou, pelo selo Dabliú, os álbuns-solo *Felicidade* (1998), *O Meio* (2000) e *Ouvidos Uni-vos* (2005).

#### **MARCOS LOPES**

É Doutor em Lingüística pela Universidade de Paris X. Suas pesquisas envolvem o estudo das marcações da intensidade e da vagueza na semântica das línguas naturais. É docente do Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

#### **MARIA ÂNGELA PAULINO TEIXEIRA LOPES**

Formada em Letras (UFMG), com especialização em Ciências Sociais Aplicadas à Educação (FAE-UFMG), é mestre em Língua Portuguesa (PUC Minas) e doutora em Lingüística (FALE/UFMG). Professora de Lingüística e de Didática de Língua Portuguesa no curso de Letras da PUC Minas, dedica-se, atualmente, à análise dos processos de constituição da referenciação na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, tendo como base práticas de linguagem socialmente situadas, ou seja, os gêneros textuais. Tem artigos publicados em livros e periódicos. É co-autora do livro *Transversais do Mundo – Leituras de um tempo*, da Editora LÊ/

FORMATO, agraciado com o prêmio JABUTI de melhor livro didático de 1999. É co-autora da coleção de didáticos de Língua portuguesa: *Para ler o mundo* (5ª a 8ª série), da Editora FORMATO/SARAIVA (PNLD 2005).

#### **MARIA LUIZA CUNHA LIMA**

Professora adjunta da Faculdade de Letras da UFMG, atua na graduação e na pós-graduação, na linha de pesquisa “Estudos da Inter-Relação entre Linguagem, Cognição e Cultura”. É Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, onde cursou também o pós-doutorado. Seus interesses de pesquisa focam o processamento cognitivo do texto, especialmente da anáfora, a relação entre determinantes e status referencial das expressões nominais e o fenômeno da definitude no português. Tem artigos e capítulos publicados em livros e periódicos especializados, tais como as revistas *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, *Veredas* e *Multiciência*.

#### **MARIA ZILDA FERREIRA CURY**

Tem Doutorado em Literatura Brasileira pela USP e Pós-Doutorado pela Sorbonne Nouvelle (Paris – França). É professora titular de Teoria da Literatura (Faculdade de Letras/UFMG), atuando na graduação e na pós-graduação (Estudos Literários). Tem vários artigos e capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior, além das obras: *Um mulato no reino de Jambon* (Ed. Cortez) sobre a obra de Lima Barreto e *Horizontes modernistas* (Ed. Autêntica) sobre o modernismo em Belo Horizonte. Entre suas publicações voltadas para professores do ensino fundamental e médio destacam-se os livros *Intertextualidades* (em parceria com as professoras Ivete Walty e Graça Paulino), *Teoria da literatura na escola e Textos sobre textos: um estudo da metalinguagem* (em parceria com a professora Ivete Walty).

#### **MARILDES MARINHO**

É professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Lei-

tura e Escrita – CEALE-FAE/UFMG. Tem Mestrado em Educação pela FAE/UFMG, Doutorado em Lingüística pelo IEL/UNICAMP e Pós-Doutorado pela École des Hautes Études em Sciences Sociales (Paris, França). Sua experiência em educação está voltada para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, especialmente, leitura, escrita, práticas escolares e não escolares de letramento, currículo e práticas de letramento em contextos de formação de professores. Publicou vários capítulos de livros e artigos em revistas especializadas, além de ter organizado as obras *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura e Leituras do professor* (juntamente com Ceris Salete Ribas).

#### **RENATO DE MELLO**

Possui graduação em Letras (1990), mestrado em Estudos Literários e doutorado em Estudos Lingüísticos (2002), todos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de pós-doutorado pela Universidade de Paris XIII (Paris-Nord). Atualmente é professor adjunto da UFMG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas na graduação, e atua como professor e pesquisador na pós-graduação na linha de Análise do Discurso.

#### **SÔNIA MARIA DE OLIVEIRA PIMENTA**

Professora adjunta de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da UFMG, tem doutorado em Lingüística Aplicada Pela PUC de São Paulo. Suas áreas de interesse são a Semiótica Social e a Teoria da Multimodalidade, sendo autora de livros e artigos publicados nessas duas áreas.

## CONHEÇA OUTROS TÍTULOS DO NOSSO CATÁLOGO

*Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*

Gláucia Muniz Proença Lara (Org.)

ISBN 85-86930-58-X

*Estratégias de Leitura: texto e ensino*

Maria Aparecida Lino Pauliukonis e Leonor Werneck dos Santos (Orgs.)

ISBN 85-86930-57-1

*Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino*

Maria Aparecida Lino Pauliukonis e Sigrid Gavazzi (Orgs.)

ISBN 85-86930-45-8

*Texto e Discurso: mídia, literatura e ensino*

Maria Aparecida Lino Pauliukonis e Sigrid Gavazzi (Orgs.)

ISBN 85-86930-25-3

*Tecendo Textos, Construindo Experiências*

Angela Dionisio e Normada da Silva Beserra (Orgs.)

ISBN 85-86930-28-8

*Gêneros Textuais & Ensino* (4.<sup>a</sup> ed.)

Angela Paiva Dionisio, Anna Rachel Machado e M.<sup>a</sup> Auxiliadora Bezerra (Orgs.)

ISBN 85-86930-18-0

*Gêneros Textuais: reflexões e ensino* (2.<sup>a</sup> ed. revista e ampliada)

Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka e Karim Siebeneicher Brito (Orgs.)

ISBN 85-86930-54-7

*Hipertexto e Gêneros Digitais* (2.<sup>a</sup> ed.)

Luiz Antônio Marcuschi e Antônio Carlos Xavier (Orgs.)

ISBN 85-86930-36-9

*Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*

Júlio César Araújo (Org.)

ISBN 978-85-86930-62-1

*Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*

Júlio César Araújo e Bernardete Biasi-Rodrigues (Orgs.)

ISBN 85-86930-50-4

*Estrutura Mórfica da Língua Portuguesa*

Normelio Zanotto

ISBN 85-86930-56-3

## CONHEÇA OUTROS TÍTULOS DO NOSSO CATÁLOGO

### *E-mail e Carta Comercial*

Normelio Zanotto

ISBN 85-86930-46-6

### *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares (3.ª ed.)*

Angela Dionísio e M.ª Auxiliadora Bezerra (Orgs.)

ISBN 85-86930-14-8

### *Coleção Pontos Essenciais*

#### • *Pontos Essenciais em Fonética e Fonologia*

Ricardo Cavaliere

ISBN 85-86930-44-X

#### • *Princípios de Morfologia* (nova ed. revista e ampliada com exercícios e respostas)

Horácio Rolim de Freitas

ISBN 978-85-86930-60-7

### *Série Dispersos*

#### • *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* (nova edição revista e ampliada)

Carlos Eduardo Falcão Uchôa (Org.)

ISBN 85-86930-39-3

#### • *Estudos de Língua Oral e Escrita*

Dino Preti

ISBN 85-86930-33-4

#### • *Investigações Filológicas de M. Said Ali* (nova edição revista e ampliada)

Com estudo e organização de Evanildo Bechara

ISBN 85-86930-48-2

#### *A Organização do Texto Descritivo em Língua Portuguesa* (nova edição revista)

Sueli Cristina Marquesi

ISBN 85-86930-40-7

#### *Fundamentos da Crítica Textual: história, metodologia e exercícios*

Barbara Spaggiari e Maurizio Perugi

ISBN 85-86930-38-5

## CONHEÇA OUTROS TÍTULOS DO NOSSO CATÁLOGO

### *Moderna Gramática Portuguesa* (37.<sup>a</sup> ed.)

Evanildo Bechara  
ISBN 85-86930-05-9

### *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (1.<sup>a</sup> ed.)

Com exercícios e respostas  
Evanildo Bechara  
ISBN 85-86930-16-4

### *Lições de Português pela Análise Sintática* (18.<sup>a</sup> ed. rev. e ampl.)

Com exercícios e respostas  
Evanildo Bechara  
ISBN 85-86930-13-X

### *Coleção Na Ponta da Língua*

Obra do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, organizada por Evanildo Bechara, Sílvio Elia, Gladstone Chaves de Melo, Maximiano de Carvalho e Silva, António Basílio Rodrigues, Horácio Rolim de Freitas e Rosalvo do Valle. Coletânea de artigos de grandes mestres da Língua Portuguesa, sobre os mais diversos assuntos de interesse coletivo, publicados no semanário O Mundo Português, desde 1990.

Vol.1 (2ed.) ISBN 85-86930-02-4	Vol.5 (1ed.) ISBN 85-86930-26-1
Vol.2 (2ed.) ISBN 85-86930-11-3	Vol.6 (1ed.) ISBN 85-86930-41-5
Vol.3 (1ed.) ISBN 85-86930-15-6	Vol.7 (1ed.) ISBN 85-86930-47-4
Vol.4 (1ed.) ISBN 85-86930-19-9	

### *As Concepções Lingüísticas no séc. XIX – a gramática no Brasil*

Leonor Lopes Fávero e Márcia A.G. Molina  
ISBN 85-86930-55-5

### *Fundamentos Histórico-Lingüísticos do Português do Brasil*

Sílvio Elia  
ISBN 85-86930-31-8

### *História Entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do séc. XX*

Neusa Barbosa Bastos e Dieli Vesaro Palma (Orgs.)  
ISBN 85-86930-53-9

### *História Entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa do séc. XVI ao XIX*

Neusa Barbosa Bastos e Dieli Vesaro Palma (Orgs.)  
ISBN 85-86930-34-2

Consulte nosso catálogo pela Internet e  
conheça nossos próximos lançamentos:

**[www.lucerna.com.br](http://www.lucerna.com.br)**

Este livro foi impresso na Sermograf  
R. São Sebastião, 199 – Petrópolis – RJ  
em fevereiro de 2007 para a  
**EDITORA LUCERNA**



letramento para desembocar em falhas de formação de professores. Naturalmente com sugestões de saída para ambos os impasses. Enfocam-se ainda tanto a leitura como atividade interdisciplinar, como a elaboração de currículos contemporâneos, com novos conteúdos, sem se deixar contudo de levar criticamente em conta alguns casos em que o "novo" não é senão o mesmo, maquiado sob uma nova retórica.

Semiótica, interdisciplinaridade, cinema, música, publicidade, gêneros, discursos, ensino de língua estrangeira são assuntos nucleares na área de estudos lingüísticos, a receber especial acento neste livro assinalado pela diversidade de temas. Aliados, todos esses fatores tornam-se relevantes e necessários neste livro que certamente representará uma contribuição nuclear para o adensamento de pesquisas e massa crítica tanto de corpo docente quanto de corpo discente, na área nacional e internacional de Estudos Lingüísticos.

Trata-se, enfim, de artigos desenvolvidos por pesquisadores de reconhecida competência em suas respectivas especialidades, os quais se debruçam, adotando diferentes enfoques, sobre temas com grande relevância na área.

*Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática vol. II*, organizado pela pesquisadora Ana Cristina Fricke Matte (FALE/UFMG), completa uma coleção de textos cujo amplo escopo abarca diferentes contribuições teóricas e aplicadas dos estudos sobre o texto/discurso. Trata-se do segundo de uma obra em dois volumes sobre um assunto que vem crescentemente atraindo o interesse de lingüistas, educadores, especialistas em comunicação e demais profissionais interessados em questões de linguagem.

A presente obra possui duas vertentes complementares. O primeiro conjunto cerca a questão do texto/discurso no ensino de língua materna e segunda língua: letramento e semiótica; estratégias de textualização; diálogo entre discursos; formação de professores; habilidades orais; ensino/aprendizagem multi-modal; currículo contemporâneo.

A segunda parte dos artigos focaliza a aspectualização/aspecto no texto/discurso em obras orais e escritas: os efeitos produzidos por continuidades e rupturas musicais; a lógica do tempo na narrativa; a narrativa e o narrador no cinema; cristalização e corporificação do tempo na canção/texto; o espaço como dimensão da linguagem; tempo, espaço e pessoa na publicidade.

Os objetos analisados compõem um quadro bastante completo das atuais preocupações do campo dos estudos lingüísticos do texto e do discurso: literatura, canção, cinema, publicidade e outros gêneros textuais são aqui abordados, segundo as diferentes correntes teóricas, o que favorece um olhar interdisciplinar e instigante sobre o texto/discurso.



ufmg  
fale  
letras

ISBN 978-85-86930-59-1

