

ROSÂNGELA BORGES LIMA
ELIANA AMARANTE DE MENDONÇA MENDES
organizadoras

**I SEMANA
DE ESTUDOS DE
LÍNGUA
PORTUGUESA
ANAIS**

VOL. III

8 a 12 de novembro de 1993

**APOIO: CENTRO DE EXTENSÃO DA FALE/UFMG
SIND-UTE**

Belo Horizonte
FALE/UFMG
1995

Diretora da Faculdade de Letras

Profa. Rosângela Borges Lima

Vice-Diretora

Profa. Prosolina Alves Marra

Chefe do Departamento

Prof. José Américo de Miranda Barros

Comissão de Publicações do Depto. de Letras Vernáculas

Profa. Sônia Maria de Melo Queiroz

Profa. Lucia Castello Branco

Profa. Leda Maria Martins

Prof. José Fernandes Vilela

Projeto Gráfico da Capa

Glória Campos

Composição

Rodrigo Braga Lara

Jorge Luiz de Oliveira Munhoz

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Departamento de Letras Vernáculas da FALE/UFMG

Faculdade de Letras da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 4049

31270-901 - Belo Horizonte - Minas Gerais - BRASIL

Fone: (031) 448-5127 e 448-3128

Fax. (031) 448-5120

*Em memória de
Anna Maria Viegas
inesquecível colega
exemplo de inteligência
e sensibilidade.*

APRESENTAÇÃO

De 8 a 12 de novembro de 1993, o Setor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas da FALE/UFMG promoveu a sua I Semana de Estudos de Língua Portuguesa que balizou os seguintes temas: 1) O perfil atual do professor de Português; 2) Por que ensinar gramática? 3) O movimento da produção do sentido; 4) As contribuições da lingüística ao ensino de Português.

A realização desse evento veio satisfazer uma antiga aspiração dos docentes de Língua Portuguesa em promover o intercâmbio de experiências entre os pesquisadores da FALE e em difundir a nossa pesquisa entre os docentes de 1º e 2º graus, almejando, dessa forma, a melhoria do ensino nas escolas.

O grande interesse manifestado pelo evento e a alta qualidade dos trabalhos apresentados confirmam a importância de encontros como esse para refletirmos sobre a situação do ensino e dos estudos de língua portuguesa. Esperamos, portanto, que essa Semana de Estudos tenha sido a primeira de uma numerosa série.

Finalmente queremos agradecer ao SIND-UTE e ao CENEX/FALE pelo inestimável apoio ao evento e ao atual chefe do Departamento, Prof. José Américo de Miranda Barros, pelo apoio à publicação destes anais.

Belo Horizonte, 24 de abril de 1995.

A comissão organizadora do evento:

Profa. Eliana Amarante de Mendonça Mendes

Profa. Laura Beatriz Fonseca de Almeida

Prof. Luiz Carlos de Assis Rocha

Profa. Maria de Nazaré Serra Silva e Guimarães

Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Profa. Rosângela Borges Lima

I SEMANA DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

08 A 12 DE NOVEMBRO DE 1993.

08/11 - Palestras: O perfil atual do professor de Português

09:30h - Palestrante: Profa. Clara Grimaldi Eleazaro

20:40h - Palestrante: Profa. Maria da Graça F. Costa Val

09/11 - Mesas-redondas: Porque ensinar gramática?

08:30h - Participantes: Prof Antônio de Abreu Rocha

Prof. Luiz Carlos de Assis Rocha

Prof. Mário Alberto Perini

19:30h - Participantes: Profa. Júnia Maria Campas

Profa. Maria Nazaré S.S.
Guimarães

10/11 - Comunicações: às 08:30 e às 19:30h.

11/11 - Mesas-redondas: O movimento de produção de sentido

08.30h - Participantes: Profa. Laura B. F. de Almeida

Profa. Marildes Marinho Miranda

Profa. Maria Helena A.R. Starling

19:30h - Participantes: Prof. Hugo Mari

Profa. Vera Lúcia Casanova

Profa. Maria das Graças R.
Paulino

Profa. Maria Dirce do Val

12/11 - Palestras: As contribuições da Lingüística ao ensino de Português

08:30h - Palestrante: Prof. Mike Dillinger

19:30h - Palestrante: Profa. Anilce Maria Simões

Sumário

MESAS-REDONDAS

Duas propostas de trabalho interdisciplinar em linguagem _____ 8
Hugo Mari

Pensar a Leitura/Pensar a Escrita, Hoje _____ 20
Vera Casa Nova

Um convite ao Jogo das Letras _____ 25
Laura Beatriz Fonseca de Almeida

**As condições de existência do texto escolar: elementos
para uma reflexão sobre a produção do texto escolar,
na perspectiva da teoria da enunciação** _____ 27
Marildes Marinho Miranda

A leitura no Movimento da Produção de Sentido _____ 39
Ana Maria Bernardes

COMUNICAÇÕES

Em Busca de uma Identidade Perdida _____ 45
Cosme Damião da Silva

O Paratexto _____ 49
Ana Maria Bernardes

A Poesia Concreta e a Prática de Leitura em Salas de Aula _____ 52
Alexandre Castro

**Questão da Linguagem nos Telejornais: uma nova proposta
para o ensino da estilística** _____ 55
Antônio Marcel Dias de Oliveira e outros

Produção de Textos no 2º Grau: a redação escolar _____ 62
Gláucia Madureira Borges

MESAS-REDONDAS

Mesa Redonda: duas propostas de trabalho interdisciplinar em Linguagem¹

Hugo Mari

(UFMG)

On connaît la célèbre a affirmation de Claude Lévi-Strauss: 'les sciences humaines seront structurales ou ne seront pas'. Nous aimerions lui en adjoindre une autre: 'les sciences humaines seront des sciences naturelles ou ne seront pas.'

PETITOT, J. Langages. L'objet, sens et réalité

Introdução

Muitos dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos hoje na área de Linguagem apontam para uma forma de concepção do saber, cujos aspectos mais relevantes ultrapassam aquilo que se configurou como campo específico da Linguística, desde os primeiros momentos – a Linguística Histórica, por exemplo – de preocupação com a construção de um objeto de conhecimento próprio.

O propósito desse texto é discutir duas etapas de transfiguração desse objeto, em modelo interdisciplinar, que vêm sendo desenvolvidas a partir da década de 60, sobretudo. De um lado, o modelo conhecido e efetivado, com base em parâmetros da Gramática Transformacional, como disciplinas hifenizadas; do outro, uma tendência de análise, cujos princípios básicos não se definem por fronteiras de interseção, mas através de um agrupamento de categorias e conceitos que, não obstante uma vinculação teórica mais estreita que mantiveram na origem, perpassam a reflexão sobre o saber nos mais diversos domínios acadêmicos.

¹ Texto apresentado no Iº Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes de Minas Gerais, São João Del Rey, abril de 1993.

O avanço na apropriação, na expansão e no reconhecimento de um uso cada vez mais eficaz desse instrumental de análise aponta para a construção de uma metateoria, que a cada momento se faz realidade na formulação do conhecimento.

Histórico

A partir de meados da década de 60, o avanço alcançado nos estudos da linguagem com a Gramática Transformacional repercutiu, de forma incisiva, na concepção do “objeto de estudo” de diversas áreas de conhecimento. O modo revolucionário de conceber, refletir e abordar a linguagem propiciou a discussão de questões que se tomaram relevantes nos mais diferentes cenários acadêmicos, e que tiveram, como ponto em comum, o fato de se buscar um contorno do “objeto de conhecimento”, definido a partir de uma base de sustentação, determinada pelo desenvolvimento de modelos formais na Lingüística. Mas esse modelo de análise da linguagem, acionado por campos diversificados do saber, ao encontrar nos modelos da Lingüística um padrão de processamento dos fatos, acaba por provocar o interesse por outros aspectos da linguagem, até então pouco contemplados no cenário acadêmico. Se a Lingüística define o seu “objeto” no âmbito da competência, as questões que foram se acumulando, ao nível da performance, acabam por possibilitar a formação de um “novo objeto”, resultando na formulação de uma disciplina que marcou nesse espaço o seu lugar de intervenção (a *Psico-lingüística*). Esse acúmulo de desafios fronteiriços e diferenciados acabou por fazer emergir “novos objetos”, estimulando, em conseqüência, a criação de disciplinas hifenizadas, isto é, campos de conhecimento que foram prefixados à *Lingüística* (*Psico-lingüística*, *Neuro-lingüística*, *Socio-lingüística*, *Etnolingüística*), além de outras que não tiveram essa forma de composição (*Lingüística Matemática*, *Lingüística Computacional* etc.), mas que partilharam das mesmas preocupações de origem.

Discutirei aqui, em suas linhas mais gerais, o alcance e as dificuldades enfrentadas por algumas dessas disciplinas, levando em conta, sobretudo, que grande parte dessas questões são de domínio público. Assim, algumas indagações de ordem mais global poderão ser úteis para melhor delinear o percurso a ser traçado. Por exemplo, a expectativa criada em torno dessas disciplinas corresponde àquilo que elas vêm sendo capazes de produzir?

Certamente, uma mesma resposta não pode valer para todas. Assim, muitas hipóteses enfrentadas pela *Lingüística Matemática* ou pela *Lingüística Computacional* (construção de algoritmos e de gramáticas formais, desenvolvimento de modelos formais para análise de línguas naturais etc.) modelaram, de algum modo, as primeiras formulações sobre **Inteligência Artificial**. O próprio desenvolvimento de linguagens formais para aplicações diversas pautou-se no rigor pretendido por essas disciplinas, na análise da linguagem. Mas é lógico que exigências teóricas mais aprofundadas, como a **formação de conceitos**, a **categorização**, não tiveram respostas satisfatórias no escopo dessas disciplinas. Exigências de que não apenas a **Inteligência Artificial**, mas um conjunto de outras tantas abordagens não podem prescindir.

O mesmo talvez se possa assegurar em torno dos resultados obtidos pela pesquisa em *Psico-lingüística*, no contraste com as hipóteses desenvolvidas posteriormente pela *Lingüística Cognitiva*. Embora ambas, em alguma extensão, estejam manuseando hipóteses correlatas entre linguagem e processos mentais, o princípio de **categorização**, por exemplo, representa uma distinção básica em termos da “*démarche*” de uma e outra. A *Psicolingüística* apresentou-se, nos momentos iniciais de sua reflexão, com a pretensão de validar hipóteses relativas à estocagem de fatos lingüísticos e ao seu processamento. Os objetivos fundamentais, a partir dos quais viriam a se configurar suas estratégias de intervenção, tornaram-se largamente divulgados: grande parte dos trabalhos, sobretudo aqueles de teor um tanto experimentalista, enfatizaram largamente: (a) as tentativas de mostrar uma paridade entre as regras de produção e de transformação e as regras de reconhecimento e de transformação, declaradas estas como objetivo maior da *Psico-lingüística*; (b) as tentativas de mostrar a viabilidade de uma função de proporcionalidade temporal entre o número de transformações reconhecidas numa sentença e o tempo gasto na sua produção ou no seu reconhecimento; (c) o encargo da construção de uma Gramática do Desempenho; e outros tantos menores. Muitas análises desse teor foram desenvolvidas, na busca de uma contabilidade maior das hipóteses formuladas. Certamente, esse projeto deixa, como resultado, um mapeamento de formulações e de questões numa região em que o acesso fora, até então, feito por meio de conjecturas muito generalizadas, na ordem das correlações entre Linguagem e Pensamento. Mas é certo também, que a *Psico-lingüística* se curvou diante de uma contribuição que dela mais se

esperava: uma explicação da natureza do fenômeno da linguagem a partir de mecanismos psico-físicos. E, em parte, nesse terreno que se assentam as formulações mais representativas da *Lingüística Cognitiva*, para o estudo da Semântica: a saber, os princípios relativos à categorização.

Guardadas as devidas diferenças, o mesmo talvez, em grande parte, se possa especular sobre a intervenção da *Sócio-lingüística*. Havia grandes expectativas em torno dessa disciplina, sobretudo aquelas relacionadas ao papel que dela se esperava no equacionamento de questões que sempre permaneceram pendentes na análise da linguagem, por exemplo, uma explicitação do liame entre o lingüístico e o social. Ao menos se esperou que um território, assim denominado, estivesse aberto a abrigar, com alguma prioridade, reflexões desse teor. Uma questão fundamental, e ainda em suspenso, perpassou todas as investidas que buscaram uma aproximação entre os dois pólos que a disciplina aciona, isto é, como estipular uma dimensão do social nesse entrecruzamento com a linguagem. Ele deve constituir-se apenas como um certo exterior da linguagem, que é acionado em circunstâncias especiais em função de um amalgamento obtido por processos avaliativos da distribuição de papéis, da hierarquia de classes e do desempenho de funções numa sociedade? Ou se deve fundamentar uma hipótese que justifique a correlação de forma orgânica, onde o social se instaure como uma instância constitutiva da linguagem?

Diante dessa polêmica, não se pode negar o valor das hipóteses que, nesse período, a disciplina foi capaz de construir: de fato, parece ter um reconhecimento assegurado no meio acadêmico os resultados auferidos, coerentes com o escopo teórico delineado. Todavia, é certo que, na sua totalidade, esses resultados não representaram uma condição suficiente para refletir o social na linguagem. Isso pode ser comprovado pelas dificuldades históricas que abordagens da “análise do discurso”, ao privilegiarem essa relação, tiveram em compatibilizar os resultados da pesquisa em *Sociolingüística* com o nível de abordagem pretendido. De um lado o universo de análise construía-se de hipóteses locais (variações fonológicas contrastadas a status social, diversificação de ordem morfo-sintática controlada pela posição social do falante etc.); do outro a pesquisa apontava para hipóteses de natureza global (relações sociais de produção determinando a produção discursiva, o lugar social do falante e a “universalidade” das regras lingüísticas, etc.).

Na origem da polêmica, há outras razões, de ordem ainda maior, que atingem diretamente a natureza das hipóteses formuladas: numa extensão, o estreitamente das hipóteses, engendradas a partir do funcionalismo sociológico; na outra, a abrangência daquelas alimentadas pelo materialismo dialético. Em ambos os casos, uma perspectiva de compreensão do problema ainda soa como algo enigmático, pois se na acusação de uns o instrumental de análise é por demais acanhado diante dos fatos a serem apurados, na acusação dos outros, princípios muito generalizados operam de forma muito ociosa sobre a linguagem.

Penso que essa foi (e tem sido ainda para muitos) uma etapa desse trabalho interdisciplinar com a linguagem. Avaliar aqui resultados empíricos, consistência teórica, natureza de métodos de uma e outra disciplina seria apenas reiterar uma prática, já incorporada em livros e revistas de longa data. Ao contrário, o objetivo a que me propus é o de discutir uma hipótese (paralela ou superposta a essa) que vem configurando um novo formato para o trabalho interdisciplinar nos estudos da linguagem.

Outra hipótese interdisciplinar

Ao prefaciá-lo livro *Order out of Chaos* (PRIGOGINE, I. & STENGERS, I., 1984), Alvin Toffler escreveu:

One of the most highly developed skills in contemporary Western civilization is dissection; the splitting of problems into their smallest possible components. We are good at it. So good, we often forget to put the pieces back together again.

Ainda que seu comentário pretenda ser ilustrativo de problemas a serem discutidos pelos autores, sabemos que sua extensão é válida, quando selecionamos alguma fase nos estudos da linguagem. Por exemplo, essa forma de raciocinar não está espalhada na Linguística Histórica, na Linguística Estrutural, na Gramática Transformacional? Essas abordagens não foram, dentro do seu tempo, eficientes nesse tipo de procedimento de dissecação do seu “objeto”? O que, afinal de contas, emerge dessa colocação do autor que se torna extensivo ao método de análise de objetos diversos? O que se pode, em termos específicos, extrair dessa sua colocação, quando se avaliam fatos específicos?

Certamente, o seu comentário não é um fato isolado, mas encontra ressonâncias de alguma amplitude. ele é fruto de uma discussão crescente que nos tem permitido ver, em disciplinas “remotas”, uma convergência muito grande de problemas, de indagações analíticas, de princípios de análise, e de categorias conceituais. E é nesse “convergir” que vejo materializar uma nova hipótese de trabalho interdisciplinar: uma concepção do saber não apenas projetada sobre fronteiras de conhecimento, sobre zonas de interseção, mas urdida a partir de um núcleo de categorias, que vêm se tornando necessárias e operacionais na avaliação dos mais diversos fenômenos. Seria apressado concluir que essa integração do conhecimento já tenha assumido a expressão formal que a caracterize como uma **metateoria**. Mas aquilo que vem sendo avaliado em termos dessa aglutinação, já faz dela mais do que mera intenção, como pretendo mostrar em alguns comentários.

A partir de meados da década de 70, mas sobretudo no final da última década, momento em que se confirma uma preocupação efetiva com esse formato de pensamento, começou-se a configurar, a tornar-se em evidência um conjunto amplo de categorias, provenientes dos mais distintos núcleos de conhecimento. Essas categorias passaram a centralizar a reflexão de problemas emergentes em áreas que se abriam para um intercâmbio teórico mais dinâmico. Assim, categorias como **acaso, acontecimento, ordem, desordem, autoorganização, complexidade, local, global, determinismo, difuso, paraconsistente, recursividade, instabilidade, algoritmo, categorização, incerteza, catástrofe, formalização, geratividade** e tantas outras perderam, em parte, aquela filiação cartorial que fazia delas conceitos exclusivos de áreas determinadas. Dificilmente, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, alguma área resistiu à sedução de fazer valer a presença dessas categorias na discussão de problemas específicos. E mais ainda: como proceder à análise de certos fatores que foram cruciais na constituição do objeto de conhecimento dessas áreas, sem se confrontar com categorias dessa natureza?

No domínio das Ciências Humanas e Sociais, já a partir do final da década de 50, algumas áreas lançaram-se, em grau variado, à busca de uma fundamentação teórica, validada pela **formalização**: *Linguística* (Chomsky), *Antropologia* (Levy Strauss), *Psicanálise* (Lacan) e, mais recentemente, *Filosofia Analítica – Atos de Fala* (Searle/Vanderveken). Muitas das áreas, que avançaram nessa direção, também estiveram

comprometidas, em estágios distintos da reflexão, com outras categorias nelas implicadas. Pode-se evitar nesse percurso a noção de **recursividade**? Tarefas semelhantes foram realizadas sem se passar pela noção de **algoritmo**? Algum processo de **geratividade** pode desconhecer os efeitos do **determinismo**, da **complexidade**? Pensou-se na **estruturação** de qualquer **sistema** (orgânico ou não) sem fazer valer a **auto-referência** (**autopoiesis**), o **acontecimento**, a **incerteza**?

Qualquer procedimento de construção conceitual pode dispensar a noção de **difuso**, de **categorização**?

Dessa forma, a cada degrau que se avançou na construção de parte de uma Teoria assim comprometida, caminhou-se também na direção dessas categorias. Se houve perda na especificidade original para se operar com elas, e certamente houve, isso conta menos diante do progresso alcançado e das perspectivas que foram abertas. Se os fatos assim se apresentam e se a categoria se submete a um processo de recodificação, nada se faz aqui de muito original: o destino dessas categorias, nesse processo de expropriação, seria distinto daquele de **estrutura**? Quantas não foram as disciplinas que tiveram que redefini-la na busca de uma adequação maior? É fato que, no seu conjunto, essas categorias não apresentam o mesmo grau de penetração, onde quer que sejam consideradas: algumas têm um apelo mais imediato, recebem “afagos” mais instantâneos por onde circulam; para outras resistências são reservadas. O importante, todavia, é constatar que problemas localizados no interior de disciplinas tão diferenciadas viessem aos poucos convergir numa forma única de abordagem. Para muitos aspectos dos estudos da Linguagem, certamente, pode-se atribuir esse tipo de compromisso, como se verá nos comentários seguintes.

Embora toda a reflexão sobre Teorias Semânticas, a partir da Gramática Transformacional (e até mesmo do Estruturalismo), possa ser avaliada em termos de diferenças operacionais na forma de **calcular** o **significado**, existe algo em comum a essas Teorias: o **determinismo**, aqui entendido como o grau de previsibilidade do significado que é computado através do amalgamento de propriedades de itens lexicais a relações gramaticais. Esse modo mecânico de conceber o significado – o seu cálculo final é função dos cálculos intermediários processados a partir de unidades menores – representou um avanço muito grande, se levarmos em conta a forma de um “cálculo” nuclear da *Semântica Estrutural*, ou de procedimentos intuitivos,

fora das Teorias, no seu modo de apuração. Mas aqui também se fizeram presentes muitas dificuldades: nem tudo que contribui para o significado global de uma sentença pode ser extraído das duas instâncias selecionadas para fazer o formalismo operar. Há inúmeras práticas de linguagem, cujo significado necessita de outras instâncias formais de julgamento, além das mencionadas. *Provérbios, frases feitas, atos de fala, construções visando à ironia/ao humor*, por exemplo, exigem mais da sua *forma lógica* do que apenas informações inerentes às propriedades lexicais e às relações gramaticais. Analisemos os dois exemplos seguintes:

(a) PEÇA A PEÇA. (nome de uma casa de peças);

(b) O CONDE D'EU E A RAINHA DE BAGDÁ. (frase de pára-choque)

No caso (a), pode-se apontar dois lugares de ambigüidade para sua **leitura**: o primeiro *peça* pode ser **verbo** ou **nome**; *a* pode ser **artigo** ou **preposição**. Embora essas possibilidades pudessem levar à hipótese de quatro **leituras** (combinando-se os elementos dois a dois), sabe-se que as combinações **verbo+preposição** e **nome+artigo** precisam ser bloqueadas. Restam, portanto, duas leituras possíveis (mantendo-se constante o significado do segundo *peça*), que podem ser calculadas, levando-se em conta apenas as relações gramaticais e as propriedades lexicais dos termos em questão.

No caso (b), também se pode pensar, inicialmente, num procedimento semelhante ao desenvolvido para (a): o *conde* d'Eu é um sintagma nominal complexo, composto a partir de um **nome** (*conde* – posição numa certa hierarquia da nobreza...), um **artigo** (*o* – indicação de um objeto específico...) e de uma **locução prepositiva** (*d'Eu* – personagem lendária...); o mesmo pode ser feito para o sintagma *a rainha de Bagdá*. Também nesse nível pode-se dizer que é possível avaliar o significado dessa frase a partir de propriedades lexicais e de relações gramaticais. Mas, é isso que está em questão em (b), em termos da **intenção** de quem assim a produziu? É a isso que se “pretende” que o leitor chegue? O entendimento de uma frase como (b) implica um tipo de operação sobre o código, inexistente em (a): aqui todo o procedimento de “leitura” está previsto no sistema; ali é preciso converter *d'Eu* em **deu** e, por contraste, transformar Bagdá em **Bag dá**. Neste caso, então, estamos lidando com um tipo de **complexidade** que ultrapassa o formato tradicional que temos de “cálculo do significado”.

De modo semelhante, pode-se admitir que o *efeito ilocucional* de um ato de fala qualquer possa também ser calculado. Um proferimento *diretivo* – *uma ordem* – pode, em grande parte, ser previsto pela recorrência dos elementos estruturais que o compõem (condições preparatórias, condições de conteúdo proposicional, etc.), embora essa não seja, propriamente, uma tarefa simples. Entretanto, o *efeito perlocucional* de um ato não deve ser “lido” no âmbito das instâncias de cálculo, concebidas até agora. *O desconforto* do ouvinte diante de uma ordem não está necessariamente “inscrito”, nem na representação lexical de alguma das palavras usadas na sua formulação, nem nas relações gramaticais de que partilham. E esse *desconforto* é um componente do seu significado global, no momento da sua enunciação. Mas ele não está “na frase”, está em algum lugar onde o formalismo não consegue atingir.

Aqui, então, estamos diante de fenômenos que são de uma ordem muito mais complexa, para os quais a nossa instrumentalização ainda tem um alcance pequeno, mas que, com certeza, tem sido enriquecida por esse trânsito constante em outras áreas. Se destacamos aqui a categoria **complexidade** como catalisador das dificuldades levantadas, isto se deve, por demais, a uma necessidade de compreensão de que a nossa postura frente ao conhecimento requer, a cada momento, um trato com objetos ainda mais amplos e complexos. Mas é certo que o nosso formalismo precisa (e exige) muito mais do que o “reconhecimento da complexidade”.

Muitos dos nossos (**arti/edi**)fícios teóricos começaram a ruir quando demos conta de que o **acaso**, o **acontecimento**, a **incerteza**, a **contingência** eram partes essenciais da nossa reflexão.

Fatos como esses têm se constituído em detalhes importantes, no espaço de construção de uma Teoria Semântica para as línguas naturais. Não são poucas as situações em que acenos nessa direção têm sido lançados: por exemplo, a introdução de um “cálculo retórico” (depois de um cálculo lingüístico), proposto pela *Semântica Argumentativa* faz a Teoria mover na direção de aspectos da significação da ordem do **acontecimento**. Argumentos constantes têm sido mostrados ainda em favor da recomposição, numa Teoria Semântica, de espaços que assegurem a inclusão de fatos da ordem das **intenções** e das **convenções**.

Na formulação de uma Teoria Semântica, o estatuto de todas essas categorias ainda permanece em aberto, como abertos ainda estão a

natureza, os limites e o alcance de uma tal Teoria. Há, porém, um consenso em torno do princípio de categorização que assume, cada vez mais, um papel determinante nessa formulação. A **categorização** possibilita uma fundamentação do “conhecimento lingüístico”, ao permear a movimentação entre duas formas lógicas básicas. Assim, se de um lado, uma “forma lógica” como (CONHECIMENTO DE ALGO) define, metalingüisticamente, um território de aplicação do princípio mencionado, do outro, precisamos transitar para uma “forma lógica” mais ampla ((CONHECIMENTO DE ALGO) COMO ALGO), capaz agora de responder não apenas pelas condições de possibilidade do saber, como também pela sua forma de representação. Uma Teoria Semântica, em resumo, pretende responder às implicações da natureza do saber, contidas na segunda “forma lógica” e, ao fazê-lo, não escapa aos compromissos impostos pela primeira, ou seja, o de acionar a categorização como suporte para a construção de conceitos.

Conclusão

Ao concluir essa reflexão, gostaria de recuperar uma parte da expressão daqueles que, de forma pertinente, têm feito dessa dimensão do trabalho acadêmico mais do que um sonho distante.

*Our vision of nature is undergoing a radical change toward the multiple, the temporal, and the complex. For a long time a mechanistic world view dominated Western science. In this view the world appeared as a vast automaton. We now understand that we live in a pluralistic world. (PRIGOGINE, I & STENGERS, I. **Order out of Chaos**)*

Where the classical model emphasized total causality, legality, determinism, mechanism, and rationality, a different today envisions a fragmented universe, rich in qualitative diversities and potential surprises a universe including evolutions, crises, instabilities, life, freedom, and spontaneity. (LIVINGSTON, P. *Disorder and Order*)

“Our new theory of knowledge, as the authors in this Series try do demonstrate, rejects this claim and restores our respect for the immense range of common knowledge acquired by our experience of convergence. Starting from here, we sketch out our cosmic perspective by exploring the wider implications of the fact that all knowledge is acquired and possessed by relationship, coalescence, convergence. (ANSHEN, R.N. Convergence.)

Compreendo que aquilo que está colocado pelas três intervenções traduz, de algum modo, o itinerário que busquei percorrer nessa especulação sobre o trabalho interdisciplinar (ou que nome possa ter!?). Retenho delas, arbitrariamente, quatro termos que emergem como termômetro nessa forma de reflexão, outros, certamente, teriam a mesma função: **pluralistic, instabilities, convergence, relationship.**

Nos limites desse texto, as quatro categorias apontam para o que estava aqui em questão, em termos de conjecturas sobre uma dimensão emergente da construção do saber, privilegiada, neste espaço, a partir das Ciências da Linguagem. Se a *hifenização* abriu caminho para uma integração **pluralística**, na medida em que incorporou, na reflexão sobre a Linguagem, hipóteses de ordem mais abrangente, também acabou por introduzir **instabilidades** em todo o processo de derivação, e de Normalização do conhecimento. Como sustentar hipóteses locais, se muitas agora chocavam com aquelas de caráter mais global?

Em muitas disciplinas, um corpo de conhecimento que se tinha estável dilui-se pela ação de novas descobertas, de muitas interferências. O conhecimento de sintaxe formal produzido pela Gramática Transformacional recompõe-se, em algumas instâncias, com formulações propensas a contemplarem movimentos de instabilidade do próprio sistema. Assim, temos assistido a uma troca tão rápida nas relações do saber, que tornou-se uma tarefa incômoda declinar, em algumas circunstâncias, campo de atuação, de especialização. Tudo aquilo que arquitetamos num dado sistema, pode ter uma duração efêmera: agrupamos certas **relações** hoje num sistema, com o compromisso de reagrupá-las amanhã, para abrigar outras.

Finalmente, essa postura frente a um desafio na formulação de outros parâmetros para refletir a Linguagem pode estar sugerindo, para quem olha de fora, uma certa “especialização em generalidades” (ou uma “especialidade em generalizações”!?). Esse domínio da pesquisa, atravessado pelas categorias que vimos discutindo ao longo desse texto, requer um convívio com outro tipo de formulação. Se queremos certeza e para isso recortamos o objeto, onde ela possa ser assegurada, estamos descartando aquilo que, de fato, possa remover essa impressão de exterior. Não se trata, portanto, de uma visão de “fora para dentro”: as categorias não estão disponíveis em nenhum lugar. O fato de funcionarem em uma e outra circunstância não garante traslado: isso seria reducionismo ou analogia. Estamos diante de um compromisso orgânico com a questão do saber: dispensam-se posições de atrelamento horizontal em favor de uma verticalidade cada vez maior; dispensam-se empréstimos, em favor de um compromisso de integração efetiva.

Referências Bibliográficas

ANSHEN, R. N. Convergence. (int.) CHOMSKY, N. Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use.

ATLAN, H. Entre o Cristal e a Fumaça. Ensaio sobre a Organização do ser vivo. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. Disorder, complexity and meaning. LINVINGSTON, P. (ed.). Disorder and Order. Saratoga, Califórnia: Anna Libri, 1984.

DAVIDSON, D. Comunicação e Convenção. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas: UNICAMP, 1985.

EDELMAN, G. M. BrightAir, Brilliant Fire. On the Matter of the Mind. New York: Harper Collins Publisher, 1992.

FRENCH, P.A. et alli (ed.) Contemporary Perspective in the Philosophy of Language. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1979.

JACKENDOFF, R. Semantics and Cognition. Mass. MIT Press, 1983.

LAKOFF, G. Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

LINVINGSTON, P. (ed.) Introduction. Disorder and Order. Saratoga, California: Anna Libri, 1984.

PETITOT, J. Syntaxe Topologique et Grammaire Cognitive. Langages. L'objet, sens et réalité. Paris: Didier, 1991.

PRIGOGINE, I. & STENGERS, I. Order out of Chaos. Man's new dialogue with nature. Toronto: Bantam Books, [s.d.]

VANDERVEKEN, D. Meaning and Speech Acts Principles of Language Use. v.1, Cambridge. Cambridge University Press, 1988.

Pensar a Leitura/Pensar a Escritura, Hoje

Vera Casa Nova

(UFMG)

*Todas as formas se mudam, decaem e perecem
ou se transformam, são todas efêmeras e
caducas, ao passo que a idéia ou substância é
sempre viva, verde e eterna.*

João Ribeiro, *Páginas de Estética*, p. 87.

Pensar o efêmero, o transitório e ao mesmo tempo insinuar contrastes: pobreza/riqueza; quem lê/quem não lê; quem pode/quem não pode; quem sabe/quem não sabe. Tudo isso e muito mais, quando penso na leitura de um livro por um e/ou muitos.

Livro-texto-verso-frase. Livro-objeto de muitos sentidos insistindo, persistindo na História. Mas como pensar a leitura sem pensar o tempo e o espaço na contemporaneidade?

O 3º. mundo: A América Latina, a África, o Haiti... de analfabetos que lêem tudo sem as letras. Aqui não há possibilidade de certezas ou de verdades absolutas. Nós, pobres inseguros e carentes, nos apoiamos em qualquer verdade que tenha aparência de verdade. Por isso corremos atrás de fragmentos de conhecimento sobre os objetos eleitos, escolhidos por nós.

Estamos diante de objetos semióticos, de imagens plurivisuais e o livro continua ali a nos observar. Uma outra leitura colhendo sentidos cuja referência está na história do indivíduo, do sujeito. Algo semelhante a fractais.

Fractal, qualquer coisa cuja forma é aparentemente irregular, interrompida, descontínua. Um objeto físico que mostra uma forma fractal, forma poligonal, com numeroso número de lados. Dimensão fractal da leitura, ato de recepção como produção de sentidos que muda a própria natureza do objeto.

Não há mais lugar para o autor que exclui a multiplicação, o jogo de possíveis sentidos do seu texto. Bakhtin pensa o romance como uma orquestração de vozes, uma polifonia, onde múltiplas vozes se encontram.

Ao nosso redor existe uma polifonia, ou melhor, nós somos também uma polifonia. Ao percorrer versos, narrativas variadas, jornais, revistas, textos variados, assim também imagens, estamos diante de uma multiplicidade concreta, numerosos sinais, símbolos, signos que nos espreitam e nos solicitam. Em nossos relacionamentos, em nível individual ou social esbarramos em máscaras e poses variadas.

Acostumados ao mimético exacerbado a que nossa cultura nos submete, ao “surplus” da cultura de massa, ao signo reduplicador, ao estereótipo, ficamos perplexos, surpresos diante da desintegração, da desconstrução dos signos. O próprio livro passou a descartável, ou ainda, é lido pela capa, pela orelha, pela resenha. O processo de leitura é mais veloz, tanto quanto o ato de ler imagem. O texto deve ser curto para ser lido. A frase é curta. A sintaxe minimalista. O verso um multiplicador sintético.

Domina a imagem virtual, a que é formada pelos raios luminosos, que divergem depois de atravessarem um sistema ótico. A ancoragem dos sentidos parece nos desapontar. Diante de um olhar desarmado, as imagens circulam, pulverizam-se. Onde está a representação que o próprio significante aponta? Imago, imagem, imitação. Não mais a imitação a que Aristóteles se referia, mas a mutação. Tempo e espaço imagético em fluxo constante. A vinheta apresenta a novela *Olho por Olho*. A imagem petrificada do homem e da mulher eroticamente se move, metaforizando a imagem eletrônica em sua virtualidade.

A referencialidade é escamoteada ou circula por entre as linguagens. Os efeitos de real, idem. Homologa-se o real. No poético, a coragem, os jogos metafóricos e metonímicos excedem. Como ler? Como ler essa profusão de textos, sons, imagens? Que operadores de leitura podem ser fornecidos? O signo ainda é portador de sentidos?

O texto, lugar de permuta de textos, aí incluídos o leitor e o autor, permite a leitura combinatória, pois ele também assim o é. Fazendo com que só o ato de ler potencialize a leitura, Um texto poético traz a marca de um sujeito a se mostrar e a se esconder. Esse sujeito, tão premiado em nosso meio acadêmico é mais um “voyeur” de seu próprio fazer e/ou narrar. O sujeito que o lê constrói ou desconstrói esse texto. Um outro sujeito vai se fazendo. O “autor” fornece dicas apenas, traços, pistas para o leitor que trilha caminhos possíveis e previstos pelo texto.

O sentido do signo pode estar em qualquer lugar. Depois de um lance de dados de Mallanné, esse texto profético/poético, em que a página/folha em branco foi preenchida em torvelinho, desenhada e siderada, sob formato de galáxias, todas as constelações de versos podem acontecer. A linearidade virou um acaso. Verdadeira produção fractal de versos, tal qual uma produção computadorizada de imagens.

O advento do hipertexto, na era do computador, vídeo-textos, “softwares”, pode ser um dado a mais na imprevisibilidade de programas de leitura.

A leitura e a produção do texto implicam, hoje, na superposição de sentidos, com as alternativas virtuais da escritura. Não penso aqui no fim do livro, mas penso um outro livro, um outro texto. Um livro como o que Blanchot definiu, uma outra dimensão de livro: múltiplo em todos os sentidos.

O filme de Claude Deville – *A Leitora* – coloca-se para nós como uma possibilidade nostálgica. Leitor para o outro. Resgate do oral e do escrito poético, narrativo. Valorização do livro enquanto corpo. Corpo enquanto lugar de emoções, prazer, gozo. Escritura e leitura, autoria e co-autoria.

Quando Calvino escreveu suas propostas para o próximo milênio apontava para um novo paradigma que se articula. Pensar a escritura e a leitura, pensar uma ponte entre duas culturas, por exemplo entre a científica e a literária, pensar essa complexidade, “o acaso organizador”, a “auto-organização”, a “ordem pelo rumor”, “o sistema auto-referencial” etc. são tentativas conceituais para uma nova inteligibilidade do mundo, uma nova proposta de leitura que ultrapasse, por um lado, o circuito fechado do sentido e a proposta mallarmeana que vinga até hoje nas *Galáxias*.

Pensar a leitura / a escritura dentro do movimento da produção de sentidos passa pela natureza de uma e de outra, e sobretudo pelo estudo das condições históricas de produção e recepção da multiplicidade. Quando Barthes escreveu *Prazer do Texto* diferenciando texto de prazer e texto de gozo ele se centrava no paradigma do desejo, mas foi ele mesmo que possibilitou as novas condições de se pensar a leitura desse texto novo que ora aparece. Hoje diante do descontínuo, da não linearidade dos textos, das imagens, dos hiper-signos, dos variados descolamentos, é urgente pensar novos paradigmas que possam dar conta do que está se passando.

A instalação multimídia, que vimos recentemente no Palácio das Artes *Poscatidevenum* e o espetáculo neo-vanguardista *Ouver*, mostram essa não-linearidade, o prismático das leituras, as inúmeras possibilidades de traduções intersemióticas, a impossibilidade do sentido único, verdade legitimadora do sentido. Mais do que nunca a produção de sentidos é explicitada pela arte. A maneira mais clara de se entender isso é de como, através do controle remoto, construímos nosso programa de tv. Recortamos propagandas, novelas, filmes, entrevistas, construímos uma verdadeira narrativa. Produção descontínua, leitura descontínua. Colagem de fragmentos, “micropalimpsesto” obtido com novos significados, novos valores, logo novas semioses.

A fragmentação, a aglomeração sígnica, que faz inexistir os significados, ou desintegra-os, faz circular os significantes, produzindo novos sentidos. Sentidos descentrados pelo próprio sistema. Assim, só nos resta a viagem sígnica ou como disse Haroldo de Campos essa aventura sígnica... O processo de leitura, assim, pressupõe interrupções freqüentes, recortes, fragmentos de toda ordem, repetições, paródias. Estamos diante de fracionamentos de um fluxo de ordem de comunicação, da cultura, da arte, na fonte e na recepção.

O leitor é um viajante. Tal qual nos mostra Baudrillard, em seu livro “América”. Viajante do deserto, emblema da América. Literatura de viajantes. Tão-somente um viajante de sentidos que assim também nos faz. Um viajante que se encontra com o imprevisível, com a polifonia de vozes culturais em cada esquina do percurso.

Volto a pensar na multiplicidade, mas não no espaço pretensiosamente livre, ou melhor selvagem ou ingênuo do ler ou do fazer. É a língua a que estou submetida que assim o exige. E é essa mesma língua que me perpassam, que me faz ir ao encontro de outras linguagens. Ler, em seu sentido etimológico indica qual direção tomar, colher sentidos. Assim ao ler nos transformamos de alguma forma. A leitura seria o gesto do corpo que, ao mesmo tempo, instala e perverte a sua ordem, como afirma Barthes. Ela nos modifica sem nos darmos conta. Num movimento de apropriação, eu adiro às leituras que faço e assim saio do lugar em que estava.

Assim ao pensar a leitura e a escritura volto-me para as questões que estão aí a nos deixar inquietos. O que será da leitura se os códigos se multiplicam, e só temos deles algumas frações de sentidos? Parece-me que

é preciso aprender a ler novamente, ou seja, estar aberto à leitura dos signos verbais e não-verbais a partir dos outros meios, que não são somente a interpretação, mas a criação de relações, para que se possa, diante de justaposições e da interpenetração dos códigos, observar e propor outros meios de apreensão do que está aí no mundo.

Pensar, sentir, ver as mudanças do ato de ler enquanto uma complexidade, enquanto prazer de decifrar enigmas, enquanto instigação. Passar pelo vago, pelo indefinido, pelo indistinto, sabendo que ali reside alguma coisa perturbadora que nos obriga a atravessar faces.

O silêncio, os gestos, as vozes, os ritmos, as palavras e todas as linguagens, enfim, fazem parte do drama do sujeito, por isso devem ser lidas, escutadas como risco, presente nas relações entre sujeitos produtores de sentido, produtores de imagens, de sobredeterminações...

Cito Barthes: “o que normalmente se ouve (principalmente no campo da arte, cuja função é freqüentemente utópica) não é a presença de um significado, objeto de reconhecimento ou de decifração, é a própria dispersão, o jogo de espelhos dos significantes, incessantemente reproposto por uma escuta que os produz constantemente, sem fixar nunca o sentido: este jogo de espelhos chama-se significância (distinta da significação): ao escutar um trecho de música clássica, propõe-se ao ouvinte que o decifre, ou seja, que reconheça (servindo-se da cultura, da atenção, da sensibilidade) a construção, tão codificada (pré-determinada) como a de um palácio em dada época. Mas ao escutar uma composição de Cage, escuta-se um som a seguir a outro, não na sua extensão sintagmática, mas na sua significância bruta e como que vertical: ao desconstruir-se, a escuta exterioriza-se, obriga o sujeito a renunciar à sua intimidade”.¹

Ler e escutar as faces e as interfaces dos fragmentos, das rupturas, das dobras, das lacunas, para se ascender ao sujeito e à sua arte. Não à sua totalidade, mas às frações do seu conhecimento, de sua cultura. Penso que seja essa a via de aproximação dos processos de produção de sentido dos textos que nos são dados a ler.

¹ BARTHES, R. *Escuta*. Verbete da Enciclopédia Einaudi. v.11. Lisboa: Casa da Moeda, 1987.

Um convite ao Jogo das Letras

Laura Beatriz Fonseca de Almeida

(UFMG)

Alice começava a enfadar-se de estar sentada no barranco junto à irmã e não ter nada que fazer: uma ou duas vezes espiava furtivamente o livro que ela estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, e de que serve um livro – pensou Alice – sem figuras nem diálogos?

(Lewis Carroll)

A pequena Alice reclama o colorido e a imagem das letras que, ainda, não pode ler. Mas se esse texto não lhe causa encanto, o mundo dos sonhos a convida a participar de uma aventura e, para tanto, basta fechar os olhos. Através da trilha do coelho de colete e relógio de bolso, Alice deixa-se levar pela curiosidade, pela aventura. No traçado das linhas do imaginário, entra na toca do coelho para experimentar, como protagonista, os sentidos do reino das Maravilhas.

O enfado de Alice diante de um texto apenas de letras é a imagem que recorto para iniciar uma reflexão sobre o movimento de produzir sentidos na escola. A reação da pequena Alice me faz pensar nas meninas e meninos, jovens e adolescentes que permanecem horas, dias, meses, anos entorpecidos nas salas de aula, ouvindo e lendo textos sem saber de fato, para que serve tudo aquilo.

Conferindo noções, teorias, assuntos como informações prontas, entregues pelo professor ou por um manual, os meninos da escola – mão no queixo, olhar ausente – movem-se pelas letras menos pela curiosidade de quem quer experimentar algum sentido do que pela relação de compromisso de quem deve devolver ao professor o sentido inviolável do texto, como garantia de aprovação.

Submersos em uma prática tão distante, muitas vezes, de suas vidas, esses meninos olham, sem ver; ouvem, sem escutar os textos que os iniciam no mundo das letras. Espiando do lado de fora os signos opacos e indecifráveis do conhecimento, não conseguem alcançar o estatuto de sujeito no jogo da

interação verbal da sala de aula. Entre as letras que devem decodificar e aquelas que desejavam conquistar, os alunos da escola vivem um descompasso de sentidos que os impede de interferir na rotina dos enunciados que circulam à sua volta.

Quando falo desses meninos, vejo pouca diferença entre os alunos da escola pública e os outros, do ensino particular. Penso neles como um corpo curioso e sensível que, com dificuldade, tenta se equilibrar no espaço estreito das carteiras, que delimitam seu espaço. Tolhido por atividades que lhes negam o imprevisível, a dúvida, a incerteza – situações tão necessárias a um corpo em formação – o menino passa pela escola sem conquistar para si o direito de experimentar/desvendar, no jogo das letras, o sentido do mundo.

São muitos os caminhos que podem explicar o desencanto dos alunos no convívio com as letras e muitos desses caminhos vão além dos limites da sala de aula. Alguns já foram desvendados, outros visualizados, mas o meu exercício de reflexão quer voltar à história de Alice e com ela fechar os olhos a fim de sonhar. Se ouvíssemos mais as aventuras do reino das Maravilhas, talvez tivéssemos mais chance de conviver com a noção de sentido como algo a ser construído, sem que essa noção nos ameaçasse tanto.

A essa altura, o jogo das letras me desenha um campo de sonhos. E o melhor é que posso voltar a ele de olhos abertos para pensar que até hoje nós, professores, continuamos nas salas de aula lendo e escrevendo nossos textos, porque são eles que constroem, no fundo, o espaço da nossa viagem.

Mas por que, então, o enfado dos nossos meninos?

Provavelmente, porque imaginamos para eles caminhos que são nossos na certeza de que esses são os deles, esquecendo-nos de que, no jogo das letras, cada um deve escolher seus lances.

E nesse jogo ao professor cabe, apenas, oferecer a parceria.

As condições de existência do texto escolar: elementos para uma reflexão sobre a produção do texto escolar, na perspectiva da teoria da enunciação¹

Marildes Marinho Miranda

(UFMG)

Já que falar a alguém é reclamar-lhe a /atenção,
não se pode falar legitimamente a outrem senão
/daquilo que se considera possa interessar-lhe.

DUCROT

Texto 1

Era uma vez um menino que mechia com o professor.

Ele chamava o professor de careca, aeroporto de mosquito, tobogan de piôlho etc...

Um certo dia o professor chamou o menino de vovo.

Porque ele tinha os cabelos quase todos brancos por isso que o professor chamou-o desse apelido, ele não gostou e ficou todo sem graça e riu sem vontade.

Mas mesmo assim ele não parou de chamar de apelido o seu professor.

Texto 2

A pessoa que vou escrever dela tem os cabelos negros, olhos castanhos escuros, magra, comprida de pernas finas.

Brincalhona, conversa muito com o colega.

Gosta muito de comer porcararias.

Tem a voz meio roca.

Anda curvada parece que esta sempre cansada.

Quando me empresta seu caderno encontro milhares erros.

¹ Apresento aqui parte de um texto produzido para o Curso de Atualização de Professores de Português da Rede Municipal de Contagem, num convênio entre SEDUC/CEALE-FaE. Agradeço a esses professores e à equipe do CEALE: Gilcinei, Graça Costa Val e Maria Helena Starling que possibilitaram o exercício de co-produção.

*Sabe porque isso?
Porque conversa muito.
E não presta atenção.
Ela é tão distraída.*

Após ler os textos apresentados anteriormente, escolha o melhor e o pior.

Se você optou pelo primeiro como o pior e pelo segundo como o melhor, acertou. Mas se optou contrariamente, invertendo a ordem, acertou também. Eles foram, de fato, motivo de escolhas completamente diferentes em dois grupos de professores e num de crianças.

Parece brincadeira, mas a estratégia de propor uma classificação qualitativa dos textos escolares se presta a mostrar o espinhoso lugar do professor de Português, quando tem de avaliar, de ordenar “redações” de seus alunos numa hierarquia de notas. Não menos espinhoso é o lugar do aluno, como veremos neste texto.

Os três grupos de leitores justificaram sua escolha, orientados por motivos diversos: o professor que propôs a atividade aos autores dos textos escolheu o segundo por ele ter cumprido o objetivo da tarefa escolar; o segundo grupo de professores escolheu o primeiro porque ele descreve uma relação professor-aluno ressaltando uma atitude de irreverência e teimosia por parte do aluno; e o grupo de crianças também escolheu o primeiro porque ele tem um “treco”, um “tchan” que fisga o leitor.

Esses elementos introdutórios refletem um pouco das contradições do trabalho de produção do texto escrito na escola. Interessa-me, aqui, sobretudo, situar o texto no quadro das estratégias pedagógicas escolarizadas, o qual inclui, além das atividades planejadas para o ensino-aprendizagem da língua, as relações previstas e previsíveis no sistema escolar.

Agora, proponho que você faça a mesma escolha, mas considerando as condições de produção dos dois textos. Ou seja, que objetivos tinham em vista os autores desses textos quando os escreveram? Para quem foram escritos e em que situação de comunicação?

O texto escolar: uma existência contraditória

A situação que gerou os dois textos foi a seguinte: após a leitura de um fragmento do livro O menino maluquinho, de Ziraldo, foi pedido aos alunos que descrevessem um colega de sala de aula, sem nomeá-lo. A descrição deveria, também, possibilitar adivinhar quem era o colega descrito. Quero ressaltar na proposta do professor um pressuposto importante no que se refere às funções ou possibilidades de usos da linguagem: no seu trajeto comunicativo, o texto cumpriria um efeito perlocutório de constituir-se numa brincadeira de adivinhação. Entretanto, o alcance ou não desse efeito só se constata naquela situação imediata de comunicação, já que foram lidos na presença dos interlocutores a quem pressupostamente se dirigiam – os colegas.

Dado o objetivo do texto – levar o colega a adivinhar de quem se fala – e, dado o caráter da tarefa, o da brincadeira com a linguagem, podemos estabelecer algumas decisões e precauções impostas ao texto enquanto produto lingüístico:

1^a. Para garantir o tempo-espaço de produção de um perfil do colega o autor teria que partir de características/fatos mais gerais e comuns a mais de um colega, passando por um afunilamento que culminasse numa característica flagrante de quem estava sendo descrito. Digamos que a estratégia do dizer se estruturaria pela construção de uma armadilha em que o leitor estaria sendo levado até ser apreendido, “num seqüestro momentâneo”.

2^a. Para capturar o leitor/ouvinte, teria o autor que fazer opções lingüísticas no nível lexical, por exemplo, – pertencentes ao universo de preferências do seu interlocutor. Essas opções estariam referidas por um contexto sócio-cultural comum aos interlocutores.

3^a. O texto tenderia a ser curto, com características/fatos extremamente selecionados, já que todos se conheciam e o que estava em jogo eram as estratégias do dizer.

Nenhum dos três pressupostos anteriores é mensurável fora das condições de produção que justificaram a existência desses textos. Só os leitores/ouvintes envolvidos na brincadeira puderam avaliar o seu cumprimento ou não. Nesse contexto comunicativo o texto cumpriria o papel mediador de uma interação face-a-face, o que lhe atribuiria uma

dependência relativa de outros elementos de significação: a entonação, a gestualidade, a reação dos destinatários.

Todavia, se descolarmos esses textos da situação imediata de comunicação, resta-nos apenas o material escrito como elemento mediador da relação com o autor. Não se confundem mais os *autores/leitores empíricos* com os *autores/leitores modelos*,² como ocorreu na sala de aula. Assim, caberá ao leitor operar com pistas textuais.

Um objetivo, textualmente revelado pelos autores, é o de escrever sobre um colega, uma pessoa, um menino. Entretanto, apesar desse objetivo previsível para os três grupos de leitores que categorizaram esses textos, o processo de interação foi diferente. Os professores do primeiro grupo classificaram como pior o primeiro com base no critério da relação entre o conteúdo e a estrutura prototípica.

Pois bem, o primeiro texto apresenta uma estrutura tipicamente narrativa: o cenário implícito (a escola), as personagens (professor/aluno), uma trama articulada em torno da ruptura do modelo de relação entre essas personagens, quando o aluno resolve apelidar o professor. A trama se encaminha para um nível de conflito, no momento em que o professor retribui a ofensa também apelidando o menino. A dissolução do clímax se dá pelo retorno à situação inicial da narrativa, com o menino decidindo por continuar apelidando o professor.

Enquanto nesse texto a caracterização do colega ocorre por uma única característica ou função/personagem³ insistência do aluno em apelidar o professor através de expressões irônicas (**careca, aeroporto de mosquitos, tobogan de piôlho**), no texto 2 a caracterização da colega ocorre predominantemente pelo uso de adjetivos (**castanhos escuros, negros, brincalhona, roca, curvada, cansada, distraída**).

Não são, contudo, apenas as características do enunciado, no seu nível morfossintático, que vão determinar a eficácia da função comunicativa do texto. A partir de opções lingüísticas diferentes, que vão desde a concepção

² ECO, 1986.

³ Entende-se por função a ação de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga (GOTLIB, 1988). Na narrativa do aluno, o que nos interessa são as funções aluno/professor – agressor/ofendido – articuladas com uma trama do tipo ofensa/resposta.

do texto até elementos menores de relações intratextuais, textos diferentes poderão cumprir eficientemente um mesmo percurso comunicativo e um mesmo objetivo. É necessário, para tanto, considerar a enunciação (*tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos* envolvidos nesse processo (KOCH, 1992). São esses elementos que determinam por que se diz alguma coisa e por que se diz daquela forma.

Guardadas, então, as devidas diferenças, os dois textos têm em mente um destinatário de um espaço especificamente delimitado – a escola. Não é gratuito que ambos tragam uma temática discursiva escolar. Importa, no entanto, perseguir o enunciado desses textos no seu processo de representação autor/leitor.

Assim, aos dois textos podemos interrogar ainda mais: por exemplo, qual seria a intenção do autor do texto 2 quando seleciona as características pernas finas, gosta muito de comer porcarias, anda curvada, parece cansada, comete erros na escrita, conversa muito, é distraída? Não haveria aí um tom de denúncia, de intriga ou de crítica velada? A estrutura argumentativa do texto parece comprovar essa hipótese, orientando-se por um processo em que o locutor aponta como única e inquestionável sua interpretação da realidade descrita e se estruturando, diferentemente do texto I, por uma relação do tipo causa/efeito assinalada pelo marcador argumentativo porque. Esse esquema macroestrutural, mais os verbos no presente do indicativo, conduzem o leitor a uma conclusão final pressuposta no início: uma avaliação negativa da colega que não se comporta de acordo com as expectativas da escola. Não há estratégias de negociação com o leitor, mas constatação de uma realidade.

A partir de um jogo de adivinhação, pressupostamente ingênuo, explicitam-se os lugares dos sujeitos envolvidos e a subjetividade daquele que escreve se anuncia quando escolhe o tom, o modo como é arquitetado o enunciado. Nesse sentido, o texto 1 apresenta uma macroestrutura argumentativa polifônica.

Na primeira parte (os quatro primeiros parágrafos), o autor narra os fatos de maneira a conduzir o leitor a uma conclusão baseada em um conhecimento prévio de mundo, partilhado no âmbito da nossa cultura: um aluno que ousa apelidar o professor deverá ser punido. (Na escola a

punição poderá ser a rejeição do texto).⁴ Entretanto, o locutor, na segunda parte, não se submete a essa visão e reorienta o percurso argumentativo, introduzindo uma outra voz, através do marcador argumentativo mas mesmo assim, o qual desvia o olhar do destinatário para outra conclusão, diferente daquela pressuposta inicialmente.

O desvio do jogo de pressuposições constitui-se na recusa do emissor em assumir uma atitude de cumplicidade em relação a esse significado produzido no universo escolar. VOGT (1989:159) enfatiza a função do mas enquanto constitutivo da subjetividade do emissor ao interpretar uma argumentação estruturada por esse marcador:

O discurso do outro é citado como objeto de uma recusa imediata por parte de quem o cita; (...) ele é citado como objeto de um acordo instrumental que será desfeito logo em seguida, uma vez atingida a finalidade do enunciado, que é a de argumentar contra as conclusões que poderiam ser tiradas do discurso do destinatário.

O que fizemos, então, foi perguntar: qual é o jogo representativo das relações interpessoais envolvidas no processo de produção desses textos? A quem se dirigem os autores e, dirigindo-se dessa forma, apontam para onde?

Podemos dizer, concluindo, que não é possível construir critérios para avaliação de textos, sem considerar as suas condições de produção. Então, ao ler o texto do aluno, o professor poderá questionar: 1) por que o texto ganhou aquela configuração: para quem e com que objetivos o aluno/autor escreveu? 2) se o aluno não cumpriu algum pressuposto da orientação prevista na tarefa, por que não o fez, e em que níveis esse não cumprimento interferiu na configuração do texto e no alcance de uma intenção comunicativa? 3) de que maneira as respostas a estas perguntas podem servir de avaliação e de redefinição das estratégias teórico-metodológicas da prática de produção de textos?

⁴ Um elemento constitutivo da leitura de “redações” pelo professor – o ideológico – vem sendo analisado em algumas pesquisas. Quase nunca explicitado, ele tem sido um critério de avaliação que se sobrepõe a outros.

Se, apesar das diferentes configurações lingüísticas, os textos cumpriram de forma adequada a sua função comunicativa original, a leitura do professor que exclui 1 e inclui 2 se insere em outro quadro de interlocução que merece ser analisado.

O professor-leitor

Se considerarmos a proximidade dos dois textos, tanto pelo motivo apontado no parágrafo anterior, como pelos problemas de realização lingüística (morfossintaxe, ortografia, etc.), é interessante e necessário explicitar os critérios utilizados pelo professor, na sua classificação.

Mesmo garantindo um uso efetivo da escrita, oferecendo aos alunos um espaço de interação adequado às condições escolares, o professor, ao ler o texto, tomou-o apenas como objeto capaz de revelar a capacidade do aluno para usar a língua escrita, nos seus aspectos convencionais e abstraídos da situação original de uso. Nessa perspectiva, o texto 1 comete uma infração em relação ao tipo de texto previsto por aquele professor, referido a um modelo prototípico da descrição. No entanto, o ponto de referência que o aluno teve em mãos foi um texto que se inicia exatamente por um dos elementos característicos da narrativa infantil – era uma vez – e cujo objetivo é o de contar a história de um “menino maluquinho”.

Não queremos minimizar a função do professor de agente organizador do processo de ensino-aprendizagem e nem quero deixar de reconhecer o caráter de treino de habilidades nesse processo. Se, por um lado, podemos prever, na escola, o uso da língua como instrumento de interação, não podemos, por outro, desconsiderar que esse uso tem uma especificidade em relação a outros espaços sociais de circulação da escrita: a de instrumentalizar os aprendizes para o acesso e domínio dos vários usos sociais da mesma.

Nesse limite é que propomos duas leituras do texto escolar, por parte do professor e dos alunos: a primeira, cooperativa, de forma a construir significados, mediando a interação entre sujeitos do discurso; a segunda, com a finalidade de analisar e explicitar critérios que definam a adequação das escolhas lingüísticas, nos níveis textual, morfossintático (aqui incluída a pontuação), ortográfico, assim como a de oportunizar a compreensão do conjunto de elementos constitutivos do universo de circulação social dos

textos, que vão desde as relações de poder embutidas nos processos interativos e valor relativo dos diferentes dialetos e registros no mercado das trocas lingüísticas, até elementos mais materiais como o suporte e o veículo dos textos, passando, é claro, pelos conhecimentos, objetivos, expectativas e disposições dos interlocutores e as imagens recíprocas que eles se fazem. Esses dois eixos não são excludentes e nem acontecem necessariamente em momentos distintos, pelo contrário, se complementam. Essa distinção se explica por dois motivos básicos:

Primeiro, pretendemos deslocar um pressuposto construído historicamente em relação à prática escolar de produção de textos, o qual privilegia o uso da língua enquanto um conjunto de regras que o aprendiz interioriza através do treino sistemático. É por isso que vemos propostas de produção de textos para o treino de regras no plano da sintaxe, ortografia, do léxico, da tipologia textual, etc. Segundo, em consequência desse deslocamento, do ponto de vista didático, os elementos formais da língua ou os conhecimentos lingüísticos serão abordados, preferencialmente, em função das condições de uso efetivo da língua. Queremos dizer que os recursos expressivos, isto é, sintáticos, *são concebidos de forma indeterminada*,⁵ aberta.

Vejamos, então, como a “segunda leitura”, com o objetivo de avaliar a “competência lingüística” do aluno, poderá também atrelar-se ao elementos pragmáticos da enunciação.

Em primeiro lugar, o objetivo metalingüístico da atividade – levar o aluno a produzir uma descrição – foi proposto numa situação que relativiza, flexibiliza a força prescritiva da tipologia textual escolar, já que se utilizou como modelo “O menino maluquinho”, obra que mescla, em sua configuração, processos narrativos e descritivos. Diante disso, ao se deparar com textos diferenciados, o professor poderia interrogar sobre o porquê dessa diversidade. Aliás, diante dos “erros” ou dos “desvios” cometidos pelo aluno em relação ao proposto, a tentativa de entender o porquê, de entender a lógica desses desvios, poderá denunciar elementos inusitados que não estavam previstos ou controlados quando do planejamento/execução da atividade.

⁵ POSSENTI, 1988.

Quanto a uma teoria sobre tipologia textual, cabe perguntar que relação se estabelece entre uma concepção da língua enquanto processo e os possíveis tipos de textos. Ou melhor, como se pode articular um conteúdo tradicional previsto para o ensino de Língua Portuguesa – descrição, narração, dissertação – num quadro em que os recursos da língua não são fechados e nem pré-determinados, mas também não são aleatórios, pois são agenciados para produzir determinados sentidos e efeitos de significação? Simplificadamente, estamos dizendo que focalizar a produção do texto em estratégias para se aprender uma tipologia textual é apenas selecionar um outro item de um conjunto de regras previstas no sistema da língua. Desloca-se o foco da gramática normativa da frase, por exemplo, para uma gramática normativa do texto.

Não queremos negar a necessidade e a utilidade do conhecimento da estruturação típica de cada gênero textual. Pelo contrário, conhecer a configuração mais característica não só da narração, da descrição e da dissertação, mas também da carta, do relatório, do aviso fúnebre, do atestado médico, do requerimento, enfim, dos vários tipos de texto escrito que circulam na sociedade, faz parte da competência textual do escritor proficiente, como diria Mary Kato (1986). Entretanto, esse conhecimento está sempre subordinado ao princípio mais geral de que, a cada circunstância de enumeração, o produtor agencia os recursos adequados à realização de suas intenções comunicativas.

Ao se propor a produção de um texto, na sala de aula, o que vem primeiro não é o como dizer, mas o quê, para quê, para quem dizer. Se, num primeiro momento, essas condições foram preenchidas (quando o texto mediu a brincadeira), num segundo, o que se impôs foi a previsão de um único modo de dizer, através da descrição. Essa previsão só seria possível se a correlação entre forma lingüística e função comunicativa estivesse determinada a priori. Neste caso, estaríamos prevendo que a única forma possível para um jogo de adivinhação que delinea o perfil de uma pessoa é a descrição.

Já vimos, em outras situações e na análise desses textos, que isto não é verdade. Por mais que a descrição e narração tenham uma configuração típica, os elementos dessa estrutura ganham uma função específica e variável, num quadro de significação discursiva. As características previstas para um texto descritivo ou narrativo não autorizam a pré-

definição de suas possibilidades de interpretação. Tudo depende do como essas características se situam no conjunto de decisões pragmáticas de construção do texto e da sua estrutura argumentativa subjacente. O como dizer se articula com o quê e para quê dizer, dado que todo texto é argumentativo, no sentido de que se propõe a convencer o leitor sobre algum ponto de vista.

Em segundo lugar, você, professor, poderá perguntar se, em se frustrando o objetivo metalingüístico de levar o aluno a redigir conforme um modelo, perde-se a condição de reflexão lingüística sobre o texto. Claro que não, já que esse texto poderá ser analisado e reelaborado segundo sua própria lógica de configuração. A partir da sua lógica subjacente, pergunta-se sobre a eficácia e adequação dos seus recursos expressivos, naquele contexto. E este contexto prevê, inclusive, a explicitação de regras da língua escrita padrão. Poderíamos, assim, examinar aqui, de forma sintética, alguns elementos da configuração dos textos 1 e 2, buscando, a partir desses exemplos, recompor um quadro de princípios orientadores desse tipo de análise.

No primeiro caso, o autor, tendo optado por realizar seu objetivo perlocutório, através de uma estrutura narrativa, constrói a coerência de seu texto dando às informações uma organização cronológica e causal. Na superfície textual (plano de coesão), as relações entre as partes estão explicitadas pelos marcadores **era uma vez, um certo dia, porque e mas mesmo assim**. O primeiro deles assinala a abertura da narrativa, ao passo que o segundo, temporal, sinaliza o elemento complicador que dá início à trama. Esse fato novo requer uma explicação causal, que vem introduzida pelo marcador **porque**. Como já vimos, a última parte do texto responde a uma decorrência inferível do que foi dito anteriormente e contrapõe-se a essa voz (da ordem e do bom-senso) através do operador argumentativo **mas mesmo assim**.

Apresentado pelo marcador narrativo **era uma vez**, o personagem principal aparece de início (**um menino que mechia com o professor**) e é retomado por processos anafóricos: o pronome **ele**, o clítico **o** e o possessivo **seu**. Em linhas gerais, a progressão temática e informacional desse texto se faz pela manutenção de um tema constante, retomado anaforicamente. Significativamente, esse esquema só é quebrado no 3º parágrafo, onde se introduz a novidade que altera a situação inicial. Aí é o termo **o professor**

que ocupa a primeira posição (e é sujeito) logo à direita do marcador, o SN anafórico **o menino** vem como parte do predicado.

Outro recurso agenciado para dar coesão ao texto é o jogo entre os tempos verbais, compatível com o padrão narrativo mais usual: o pretérito perfeito do indicativo relata os fatos do primeiro plano da trama, ao passo que o imperfeito indica os elementos de fundo, os componentes da situação inicial.

No nível lexical, a coesão se faz, além da reiteração das palavras-chave **menino** e **professor**, por escolhas vocabulares que se relacionam com o *frame* de **apelido/apelidar** (**chamar** e **mechia**) e de cabeça (por metáfora – **aeroporto de mosquito, tobogan de piôlho** - ou por metonímia – **cabelos brancos** ->**vovó**).

Com o objetivo de compor um enigma a ser desvendado por seus colegas, produzindo um texto que seria lido em voz alta para seus destinatários, o autor se vale de uma variedade de linguagem coloquial, de que é exemplo mais flagrante o quarto parágrafo. Ali a sintaxe é bem próxima da sintaxe oral: a repetição do articulador causal; a omissão do verbo da expressão “é que” (por isso é que -> **por isso que**); a ausência de pontuação adequada delimitando os períodos (**chamou desse apelido/ele não gostou**); a repetição do articulador **e**. Além disso, as escolhas lexicais são coerentes com a variedade lingüística usada (por exemplo, **mechia, todo sem graça**, etc.) e o próprio articulador **mas mesmo assim** é típico de um registro mais informal.

O que se constata através dessa análise da macro e da microestrutura é que elas manifestam estratégias discursivas adequadas à relação interlocutiva à qual se destinava o texto.

No segundo caso, a opção do autor foi cumprir a recomendação da professora e apresentar a proposta de adivinhação sob a forma de descrição. O texto apresenta-se, então, como uma enumeração de alguns traços físicos e de atitudes e comportamentos da colega descrita.

A consciência quanto à função comunicativa pretendida se revela no tom dialógico emprestado ao texto, que anuncia ao leitor o que vai fazer (**a pessoa que vou escrever dela** e, depois, dirige-lhe uma pergunta e oferece-lhe a resposta (**sabe porque isso?/porque...**))

Esse texto tem, antes de tudo um objetivo lúdico. Destina-se a ser lido para os colegas, como um desafio, uma brincadeira. Essa pode ser a justificativa para a seqüenciação (ordenação) um tanto aleatória em que seu autor dispõe as informações, para sua estrutura coesiva mais “frouxa”, bem como para sua sintaxe intrafrasal próxima da língua falada.

Temos, assim, a predominância de períodos simples, curtos e apenas justapostos, a não utilização de articuladores interfrasais (exceto o **porque** do par pergunta/resposta e o **e** na penúltima frase), a quase ausência de processos subordinativos (apenas o 1º e o 6º período têm orações subordinadas). O primeiro período apresenta uma construção tipicamente coloquial (**a pessoa que eu vou escrever dela**) e um processo de coordenação de predicados também mais passível de ocorrer na comunicação oral (o não paralelismo sintático na elipse de um verbo é que integraria os predicados **magra, comprida, de pernas finas**).

O jogo entre continuidade e progressão (a estrutura temática e informacional) se faz pela manutenção de um tema constante (**a pessoa que eu vou escrever dela**), retomado por processos anafóricos (elipse, pronomes – **seu, ela** –, concordância nominal – adjetivos no feminino singular – e verbal – verbos na 3ª pessoa do singular), tema esse ao qual se vão atribuindo predicados até o final do texto 1.

Quanto à seqüenciação, não se organizaram os elementos apontados em função de sua afinidade ou pertencimento ao mesmo *frame*, como, por exemplo, **comprida – pernas finas – anda curvada; ou conversa muito – tem a voz roca**.

Vê-se, pois, que aqui também tanto a macro quanto a microestrutura do texto refletem seu processo de produção, as condições em que foi escrito, o destino que seu autor previa para ele. Ambos os textos cumpriram bem seu objetivo interacional nuclear (constituir-se uma adivinha para os leitores/ouvintes) e devem ter funcionado bem no circuito comunicativo para o qual foram pensados, no mercado lingüística ao qual se destinaram.

Se é assim, que lugar toca à preocupação (legítima) do professor de português de oportunizar a seus alunos o domínio da língua padrão escrita? Diante de textos como esses só resta aplaudir e cruzar os braços? No caso específico desses textos, nos parece que o jogo mais honesto é reconhecer e admitir que eles, tal como estão, cumpriram bem o seu papel, num

brincadeira de salão. Outros textos, com outras finalidades, dirigidos a outros leitores, deverão apresentar configuração diferente, deverão constituir-se noutra variedade lingüística. Possibilitar aos alunos fluência e autonomia na escrita requer orientá-los para um comportamento consciente quanto aos usos efetivos do modo escrito em sociedade; requer criar situações de produção de textos que lhes permitam atuar legitimamente como autores, que promovam escolhas diferenciadas em função de objetivos e circunstâncias diferenciadas.

Referências Bibliográficas

ECO, Umberto. O leitor-modelo. In: _____. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986. p.35-50.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1989.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.

VOGT, Carlos. Por uma gramática das representações. In: _____. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989. p. 129-163.

A Leitura no Movimento da Produção de Sentido

Maria Nazareth Soares Fonseca

(UFMG)

Parto de uma reflexão de Roland Barthes sobre a leitura e sobre as normas que traduzem a “simpatia” do leitor pelo texto. Ao construir perguntas como “**O que é ler?**”, “**Como ler?**”, “**Por que ler?**”, Barthes proclama o desamparo que se instala em torno das possibilidades de respostas às perguntas e conclui seu raciocínio afirmando: “*a leitura, ainda não encontrou o seu Propp ou o seu Saussure*”.¹ Por outro lado, ao ressaltar as dificuldades com que se defrontam os estudos sobre a leitura, Barthes acentua a impropriedade de se estabelecerem normas e preceitos rígidos que pretendem unificar os objetos a serem lidos ou demarcar níveis e estágios *a priori* e estabelecer condições que precisam ser respeitadas pelos leitores. Em se tratando da leitura de textos verbais, diz o teórico francês, após a ultrapassagem de um primeiro nível, que se constituiria da descodificação de fonemas e de palavras, “*não é possível saber para onde conduzirá a profundidade e a dispersão da leitura*”.² Vencido esse estágio inaugural, o saber-ler bem depressa se torna, como ele mesmo diz, sem fundo, sem regras sem graus e sem termo. Neste abismo de incertezas e de dispersão, instala-se o paradoxo: o se que poderia afirmar como “**pertinência**” da leitura revela-se como “**impertinência**”, isto é, como algo que vem “atrapalhar” a análise dos objetos lidos e desconstruir os pretendidos níveis de leitura. Reafirmando as afirmações do autor, é possível dizer que cada leitor constrói seus mecanismos de leitura, suas formas de empatia com o texto, os quais, ainda que possam ser mensurados e explicados, não configuram, no entanto, um “modelo” a ser seguido por todos. Às leis que procuram regulamentar a leitura e unificá-la através de normas e de condutas opõe-se o desejo de ler, o qual, ainda que possa ser contaminado por determinações de moda e de uso, revela-se como a opção do leitor. No âmbito dessa opção pode ser entendida a concepção barthesiana de “leitura desejante”, que caminha de encontro à sua noção de

¹ BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laraeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 44.

² BARTHES, Roland. Op. cit. p. 45.

escrita pensada como a ciência das fruições da linguagem que se realizam através do jogo e de ambivalências, do prazer de certas rupturas.

No processo da leitura de textos literários em que o prazer parece ser instigado de forma mais perceptível, os traços de uma teoria da leitura se mostram, no entanto, mais hesitantes. Neste espaço, a leitura se revela mais claramente como uma atividade de ligação, operação que, fundada na materialidade do texto, extravasa dela e busca produzir sentidos pela apreensão e absorção do para-além da página, no desarranjo do texto que se lê.

É pertinente retomar o pensamento de Barthes e perceber que o escritor, ao riscar o traço da leitura no corpo do leitor, pretende alcançar as imagens da transformação nele produzidas pela fascinação, pela volúpia, pelas emoções que habitam esse corpo e que se expõem no ato da leitura. A inquietação produzida, a ansiedade que induz ao levantar os olhos da página ou a fechá-los para melhor fruir o que se lê, registra a fusão do leitor com o texto, percebendo-a enquanto metáfora da confusão de corpos na cena deleitosa do prazer carnal. Ao buscar no corpo do leitor, do lente, os sintomas que afloram em decorrência do desejo que a leitura excita, Barthes percebe-a como um processo de sobrecodificação, como um amontoamento de linguagens, como uma profusão de sentidos gerados pelos significantes do texto.

O antropólogo Michel de Certeau dialoga, de alguma forma, com as divagações de Barthes, quando define a leitura como uma espécie de itinerário do desejo exacerbado pela procura do *Outro*, de “uma outra coisa”, de um destinatário faltoso, de um objeto desconhecido.³ Ao perceber a leitura como uma foi-í)ia de “escrita” qtic pi-octira alcançar “um outro querer dizer”, De (’crteati insiste ria metáfora do ato de ler como um ato de devoração que se mostra tio dcse-io iiicoiltrolável do leitor de “comer” o livro, tomando-o como substituto do alimento. Para Michel de Certeau a leitura, ao ser construída, também, pelas manifestações do/no corpo do leitor, não pode ser explicada como sendo somente um ato mental. Neste movimento que se expõe pelo olhar, mas que passa por todo o corpo, os olhos “engolem” as palavras e o corpo produz sentidos que extrapolam pela fixação do olhar nas páginas do livro.

³ CERTEAU, Michel. La lecture absolue. In: DALLENBACH, Lucien et RICARDOU, Jean. *Problèmes actuels de la lecture*. Paris: Éditions Clancier-Guénaud, 1982. p.65-90.

É interessante ressaltar que Michel de Certeau elabora suas considerações, apoiando-se na prática de leitura dos místicos cristãos dos séculos XVI e XVII. Tentando recuperar os efeitos produzidos pela leitura dos livros sagrados, através das manifestações corporais, o historiador pretende explicar aspectos sintomáticos da relação do leitor com o texto. Ao colocar a questão “*o que é que o leitor ‘fabrica’ com este objeto tatuado de grafemas*”, De Certeau procura captar as variações produzidas por uma ação que, pouco a pouco, esculpe no bloco de mármore – metáfora com que ele designa o texto – formas de leitura e, deste modo, resalta os sinais que se manifestam no leitor, impulsionados pelo desejo de transformar o texto e de se deixar seduzir por ele.⁴

Pode-se perceber que tanto Barthes como De Certeau procuram ressaltar no processo da leitura o prazer que transfigura o leitor e apreender este ato como produtor das linguagens de um corpo alterado, transformado e transtornado. Uma configuração do ato de ler enquanto fuga ao controle do texto e das leis que o legitimam e a percepção do livro como “um jardim de delícias”, em De Certeau, encontram o conceito de leitura desejanter de Barthes e ambos configuram a leitura como o espaço de encontro, de compartilhamento de vozes que encenam, no texto, a voz do emissor e daquelas que, nele, representam e conclamam o destinatário. De Certeau, particularmente, quer afirmar, na leitura, a produção de manifestações e de sentidos que extravasam as determinantes que o texto quer controlar. A emoção, as lágrimas, o peito apertado, a alegria que escorre pelos lábios e pela boca, são, para ele, traços de linguagens produtoras de sentidos que exorbitam as formas de controle acionadas pelo texto, ainda que o leitor deseje ser invadido por ele, como no caso dos textos sagrados “devorados” obsessivamente pelos leitores místicos. O historiador, tendo as confissões que Teresa de Ávila faz de si enquanto leitora, afirma que a ficção permite vãos livres aos amantes de Deus e o corpo do leitor, tornado linguagem, **corps parlant**, quebra o silêncio imposto pela realidade do claustro e pelo peso do hábito e deixa que se ouçam as vozes que perambulam pelos espaços assépticos e silenciosos da religião. Em Barthes e em De Certeau a leitura mostra-se, assim, como “*O lugar onde a estrutura se descontrola*”, ainda que formas de controle do corpo e dos espaços em que se situam os leitores configurem os recalques de que fala Barthes, vistos como

⁴ DE CERTEAU, Michel. Op. cit. p. 68.

travamento da livre manifestação do desejo.⁵ Ao perverter a estrutura da língua, ainda que precise dela para se construir, a leitura configura o movimento que expõe a ordem para subvertê-la.

Afirmção e negação compõem o jogo privilegiado pela leitura na construção dos movimentos que oscilam entre a interpretação “pontual, limitada, discreta” e a compreensão que junta os sentidos isolados e “consolida-os numa estrutura, num todo”, construindo a ilusão de que uma nova leitura não se afastaria muito da já feita. Ao mesmo tempo aponta para as diversidades de todas as leituras.

Retomo a indagação de De Certeau sobre o que o leitor “fabrica” com o texto que lê e, ampliando os limites da leitura corporal pretendida por ele e por Barthes, penso ser possível estabelecer alguns pontos com o intuito de clarear algumas questões que se esboçam a partir da reflexão dos dois autores.

Um primeiro seria o de afirmar, como faz Michel Picard, que o funcionamento formal, textual, é inseparável dos jogos sobre o imaginário e o simbólico.⁶ Isto quer dizer que a produção de leitura, ao subverter o texto, contacta, também, seus sinalizadores de leitura e fica, de certa maneira, submissa a eles, mesmo quando tem a firme decisão de os contestar. Sem significante, diz o crítico, torna-se impossível produzirem-se significados; sem o dito, o não-dito não se afirma. Picard, leitor de Barthes, percebe o texto como espaço de confluências significativas no qual dialogam instâncias diversas: o contexto, o intertexto, o para-texto os quais regulamentam, às vezes com rigor, as condições de leitura, ainda que o leitor, desavisado, não se dê conta disto. O crítico, ao tratar da leitura do texto literário, salienta nela os pólos do processo – o texto e o leitor – sem os quais a literatura não poderia existir. Assim, também, procedem Barthes e Michel de Certeau, quando, ao refletirem sobre a leitura, recuperam os movimentos que oscilam entre a prisão do leitor ao texto (a leitura como abstinência, como Barthes) e o deslizamento que permite a esse leitor alcançar outras instâncias significativas e construir os percursos da fruição, da transgressão. A metáfora do rosto preso aos olhos do amante, em Barthes, ou a do afastamento do livro para senti-lo enquanto alimento, em De Certeau, pretendem imprimir na leitura outros significantes que

⁵ BARTHES, Roland. Op. cit. p. 45.

⁶ PICARD, Michel. Pour la lecture littéraire. *Poétique*, Paris, n. 26, p. 42-50, 1977.

explicitam as diversas linguagens produzidas pelo isolamento e pela volúpia e que misturam as emoções do corpo com as palavras.

Um outro ponto seria o de considerar, complementando as questões aqui sucintamente tratadas, que a aproximação entre o leitor e o texto não se condiciona apenas pelo desejo do sujeito-leitor de aproximar-se do texto, de “devorá-lo”, no sentido que Barthes e De Certeau deram ao termo. O leitor, é pertinente ressaltar, não chega ao texto imune das marcas que lhe imprimem o histórico, o social, o ideológico, sendo, portanto, influenciado pelas forças advindas desses espaços. Deste modo, as crises de leitura dos místicos de que fala De Certeau, podem ser entendidas também como sintomas manifestos da “doença social e ideológica” que se procura curar com os textos sagrados, tomados como remédio. O ato de leitura transforma-se, assim, num *lugar* de conflitos porque, nele, insurgem vozes que insistem tanto na Reconstrução” como na “demolição” de modelos que se reproduzem e se perdem na instância do texto, em movimentos contínuos de atração e de repulsa, de circulação de ditos e de não-ditos. Em decorrência desses movimentos, é possível afirmar que a leitura, ainda que se efetive como um ato solitário, constrói um espaço de confluências, um lugar de interação. Basta considerar que o isolamento é o espaço propício às manifestações das fantasias, dos devaneios, mas também da reflexão. Ainda que significativa de um espaço de exclusão e de silêncio, a leitura recupera e traduz a situação social e histórica em que se dá o ato de ler. É o que, como se viu, procura salientar De Certeau quando “lê” as formas de interação dos leitores místicos com os livros considerados objetos sagrados, portadores das maravilhas e dos mistérios do Criador.⁷ Em outro momento, ao analisar a leitura de textos de confissão de acusados de possessão diabólica, no século XVI, De Certeau alude também à questão aberta pelo retomo do *outro* no discurso que o proíbe, ressaltando a ambivalência dos procedimentos repressivos, inscritos no texto, que tanto podem controlar o leitor como ser demolidos por um tipo de leitura que não se deixa seduzir pelas artimanhas do texto.⁸ É bem certo que o historiador descreve os modos de leitura realizados em tempos diferentes, mas isto não desautoriza a sua reflexão.

⁷ De Certeau. Op. cit. p. 70.

⁸ DE CERTEAU, Michel. A linguagem alterada - A palavra da possuída. In: *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974. p. 243-253.

Deste modo, enquanto ligação do que está no texto com algo que se coloca fora dele, a leitura constrói-se como uma rede de sentidos. Tal rede, tecida com os fios fornecidos pelo texto, estende-se a outros espaços para onde remetem, num processo de contínuo deslizamento, os significantes textuais, apreendidos pelo leitor, transformados por ele, num movimento constante de produção de sentido.

COMUNICAÇÕES

Em Busca de uma Identidade Perdida

Cosme Damião da Silva

(UFMG)

O problema da identidade, do perfil do professor de Português está relacionado, parece, com questões tais como:

Em que se baseia essa identidade? O que se pretende com essa identidade?

Preliminarmente, seria oportuno verificar se tal identidade se baseia numa ciência pura, ou numa ciência compromissada.

Por ciência pura podemos entender um conjunto de princípios (ou uma teoria) sem vínculo necessário com uma realidade.

Com relação ao estudo da linguagem, poderíamos imaginar um conjunto de regras que podem ser confirmadas ou não por dados lingüísticos posteriores.

Uma ciência dessa natureza poderia servir de subsídio na busca da identidade de uma disciplina chamada Língua Portuguesa?

Se essa ciência tiver algum vínculo com a realidade, acredito que poderá ser de alguma valia para a explicitação dos dados; se não tiver, poderá ser um mero exercício verbal.

Uma ciência compromissada, por sua vez, deverá partir da realidade, deverá nascer de uma análise da realidade, deverá brotar da análise dos dados passados e presentes. E essa tarefa implica um vínculo: portanto, um compromisso com o passado e o presente.

Daí se conclui que essa ciência constituirá, pura e simplesmente, num levantamento de dados? E aí se encerra a sua tarefa?

Se assim for, essa ciência deixará de ser compromissada e se tornará apenas uma constatação.

Estamos então diante de um impasse:

Se ficamos com a ciência pura, corremos o risco de tomar como ponto de partida um objeto vago, descaracterizado e tão desvinculado da realidade que podemos ter a impressão de que tal objeto não existe.

Se ficarmos com a mera constatação dos dados, podemos ter a impressão de que estudar a língua não passa de mera tautologia: a língua é assim porque é assim.

E a questão do compromisso, onde situá-la?

Compromisso implica um posicionamento, uma tomada de posição (que não poderá ser necessariamente neutra) diante de uma realidade.

E o compromisso implica, também, um comprometimento com a história.

Nessa linha de raciocínio, imagino que o estudo da Língua Portuguesa não pode deixar de considerar a perspectiva diacrônica, sem a qual parte do comprometimento estará deixada de lado.

De outro lado, esse estudo deverá levar em conta, outrossim, o comprometimento com o presente, sem o qual se corre o risco de abordar um objeto fossilizado, estagnado, sem vinculação com a realidade atual.

Onde, então, detectar essa realidade do passado, se o passado não mais existe?

Onde, então detectar essa realidade do presente, se o presente, no momento em que é captado, já se tornou passado?

Aqui caberia segundo parece uma distinção entre continuísmo e continuidade.

Se se estuda o passado pelo passado, fica-se apenas num continuísmo estagnado e estagnante; portanto, irreal.

Mas se se toma o estudo do passado, sob a ótica do presente, cria-se a condição de continuidade. E não se corre o risco de se repetirem fórmulas do passado que não tenham compromisso ou engajamento com o presente.

A perspectiva de um presente contínuo nos permitirá, ao mesmo tempo, não perder de vista o que o passado mantém de continuidade, bem como verificar o que está acontecendo aqui e agora, enquanto continuação do passado e enquanto projeção de tendências atuais da língua no seu comprometimento com a realidade que nos cerca.

Concretamente, o que, pois, nos caberá fazer?

Em primeiro lugar, partir da observação dos dados e verificar o que neles presentemente mantém ou não vínculo com o passado.

Em segundo lugar, a partir do passado, fazer uma análise dos dados e verificar em que medida eles, os dados, estabelecem uma ligação com a história, ou em que medida tais dados encerram um corte com o que vem sendo mantido na continuidade lingüística.

A nossa tarefa constituirá, por conseguinte, numa tentativa de verificar, através dos dados, se está havendo ou não uma solução de continuidade.

Em terceiro lugar, selecionar os dados que possam ajudar-nos a estabelecer vínculos entre o passado e o presente.

Com relação ao passado, onde, de fato, identificar os dados?

No estudo puro e simples do latim?

Pode-se correr o risco de achar que o latim já traz, em seu bojo, tudo o que deveria ser feito. E haveria a partir daí uma solução de continuidade, caindo-se, por consequência, num continuísmo.

De outro lado, se se ficar somente na observação dos dados atuais, correr-se-á o risco de se pensar que a língua é somente o que está presente no momento em que se selecionam fatos lingüísticos contemporâneos. E a partir daí se perderá a noção de continuidade, como se a língua fosse um milagre que se apresenta a cada momento, mas sem vinculação com tudo o que se produziu no passado.

Diante do exposto, parece necessário que se faça um estudo de dados do presente, simultaneamente com dados do passado, a fim de se poder identificar como, através desse confronto, a língua se mantém como um *continuum* no correr dos tempos, a par de todas as transformações.

Em quarto lugar, como ficaria o estudo da Gramática, nessa perspectiva que vimos sugerindo?

Certamente, não estará num estudo simplista da gramática latina. Nem, talvez, no estudo teórico de uma gramática, a mais avançada, a mais recente que seja.

Assim como se deve procurar elaborar uma gramática fundada em dados através dos tempos, urge que se tente elaborar uma gramática fundada em dados atuais.

Em síntese, dado que o professor de Português não pode pura e simplesmente romper com o passado da língua, nem ater-se exclusivamente

ao uso atual da língua, o que lhe restará fazer? O que lhe estará reservado quanto ao futuro?

Se se ativer unicamente ao passado, correrá o risco de sua atuação não ter ressonância, já que o estudo do passado pelo passado pode ser mero saudosismo.

Se se ativer somente ao presente, correrá o risco de nada acrescentar a sua atividade, já que a mera constatação do que já está aí, pode implicar, também, a ilusão da presença de uma língua que, de fato, não se detém.

Já que a língua está sempre em mudança para atender às necessidades de comunicação e representação, parece que, segundo a nossa proposta, caberá ao professor do Português estar atento às virtualidades da língua, através da reflexão e da pesquisa. Com efeito, dado o contínuo e incessante transformar-se da língua, ainda que preocupado com a perspectiva histórica, vêm a calhar para nós as seguintes palavras de José Américo Motta Peçanha:

“a história é um processo – na acepção jurídica – sempre aberto, sempre passível de revisão. E o encaminhamento desse processo é de inteira responsabilidade dos homens: os historiadores que examinam, interpretam, julgam, argumentam, utilizando diferentes métodos e categorias, mas sem a desmesura e o autoritarismo de quem pretende dizer a palavra final e silenciadora, em nome de verdade absoluta.”¹

Na verdade, conclui Motta Peçanha:

“Sua objetividade não é dada, mas construída e permanentemente retificada, pela confrontação entre os ‘depoimentos’ dos historiadores, armados de diferentes categorias e interpretações.”²

Enfim, vale para nós o que nos diz Eugênio Coseriu, a propósito da mudança lingüística:

¹ PEÇANHA, José Américo Motta. História e ficção: o sonho e a vigília. In: *A narrativa: ficção e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 297.

² PEÇANHA. Op. cit. p. 297.

“A língua funciona sincronicamente e é constituída diacronicamente.”³

³ CORISEU, Eugenio. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

O Paratexto

Ana Maria Bernardes

(UFMG)

No presente trabalho pretendo estudar o **paratexto**. Paratexto ou perigrafia é tudo aquilo que transforma o texto em um livro, em um objeto concreto. Em outras palavras, é tudo que faz parte do livro mas não é o texto propriamente dito: capa, título, ilustrações, prefácio etc. Nesta apresentação, devido às limitações de tempo, falarei apenas da capa, que é um dos tipos mais importantes de paratexto, como veremos a seguir.

O estudo do paratexto ainda não é muito comum, principalmente no Brasil, não havendo muita bibliografia a respeito em nossa língua. Por isso, a minha prática tem sido buscar a teoria geral dos signos, a Semiótica, além da Filosofia e de outras áreas de Ciências Humanas, e aplicá-las ao meu objeto de trabalho. Desta forma busco identificar os sigilos mais frequentes nos paratextos e deduzir seus significados e suas implicações ideológicas.

A análise da capa de um livro ajuda muito na interpretação de seu contexto (o texto a que ele se refere) e do contexto político-histórico-social em que está inserido. Alguém poderia então perguntar: se é mesmo tão importante, por que é tão pouco estudado? Bem, para responder essa pergunta, será necessário trilhar um pouco os caminhos da Filosofia.

Esta questão está ligada à oposição entre os sentidos e a razão, entre o mundo real e o mundo das idéias. A ciência geralmente privilegia a razão, a abstração, o ideal, enquanto que a impressão sensorial nunca é muito valorizada. Mas nós sabemos que, antes de pensar, nós sentimos. É a famosa primeiridade de Pierce, sempre presente na nossa relação com o mundo. Antes de entendermos, de racionalizarmos, nós experimentamos as sensações. Antes que a razão entre em cena, nossos sentidos já estão funcionando. Todos os sentidos, mas principalmente a visão.

A visão é tida como o sentido mais importante no conhecimento do mundo. Diz Aristóteles que é ela “que nos faz adquirir mais conhecimentos e que nos faz descobrir mais diferenças”. Santo Agostinho nos diz o mesmo, e nos mostra também que os outros sentidos, quando buscam o conhecimento, “usurpam o ofício da vista”. É o que acontece quando dizemos, por exemplo: “**Olha** como esse doce é gostoso”.

Mas este conhecimento sensorial é, no entender de muitos autores, “vago, confuso e inadequado porque no mundo dos sentidos não há estabilidade nem harmonia”. Por este motivo não é muito valorizado pela ciência.

Pois bem. A capa de um livro é constituída basicamente de apelos visuais: cores, ilustrações, letras, uma infinidade de signos que atingem o leitor antes mesmo que ele abra o livro. A capa funciona como uma janela que permite ver o interior do livro, sem a necessidade de que ele seja pelo menos aberto.

Entretanto, ao fazer este “adiantamento” do conteúdo do livro, a capa nem sempre é imparcial e objetiva. Na maioria das vezes, mostra-se ressaltado, através de um signo qualquer, um determinado aspecto do texto em detrimento de outros. Assim, as capas procuram seduzir o leitor, mostrando os elementos do livro que estão relacionados ao prazer, aos desejos do leitor. Isto ocorre porque, sendo um objeto, o livro é também mercadoria, precisa de consumidores. Assim, na capa devem vir representados os desejos do consumidor. A capa deve ser o meio de que o livro dispõe para seduzir alguém a ser seu leitor. Voltando à questão do olhar, não somos só nós que, olhamos o livro, ele também nos olha e nos convida a penetrá-lo. Podemos então considerar a capa, neste sentido, como sendo o olho do livro. (A partir dessa relação de sentido o livro passa a ter, além de um valor de uso, valor de troca.)

Deste modo, aventuras, tramas amorosas, cenários convidativos, pessoas atraentes etc., são elementos que aparecem com frequência nas capas de narrativas literárias. Em livros de poesia, podem aparecer imagens abstratas, que à primeira vista não apresentam relação com o texto. Na maioria das vezes, entretanto, podemos observar a aproximação da poesia às artes plásticas, o que ressalta a presença da beleza naquela obra literária. Os livros teóricos, por sua vez, trabalham não com o prazer, mas com outro desejo humano: o poder da sabedoria, o “status” da ciência. Assim, mesmo em capas mais trabalhadas, notamos uma certa austeridade. Nestes livros, só o título e, principalmente, o nome do autor, já passam a impressão de seriedade, sobriedade e verdade de que se reveste a ciência.

Bem, por enquanto estive falando de um tipo de capa: a capa própria do livro, elaborada pela Editora. Há, porém, um outro tipo de capa: a encadernação, e a capa muito comum nos livros de bibliotecas. Nesse caso, nem sempre aproxima leitor e livro, pelo contrário, chega a afastar, principalmente aqueles leitores que não têm muita intimidade com os

livros. É que neste caso ocorre a radicalização da austeridade, pois trata-se de uma capa que esconde a capa verdadeira, que fecha o olho do livro. A encadernação acentua a relação de poder provocada pelos livros em geral. O livro é visto como objeto raro, de difícil acesso, exclusivo de uma elite privilegiada, dona do saber. Não é de se estranhar que as pessoas com um certo poder aquisitivo, mas com um “nível cultural” considerado inferior, decorem suas casas com bibliotecas imensas, com a encadernação combinando com o ambiente da sala. Para estas pessoas, o que vale não é o conteúdo do livro, mas o “status” social de se ter uma biblioteca daquele porte em casa. Aqui podemos lembrar também do nosso ex-presidente Collor e de sua insistência em despachar em sua biblioteca, de fazer seus pronunciamentos e entrevistas na biblioteca. Ele sabia do poder que uma biblioteca exerce, principalmente em pessoas mais simples. Era mais uma forma de legitimar seu poder e sua competência, para os que ainda duvidavam. Ele era um homem de “marketing”.

De uma maneira ou de outra, portanto, a capa oferece ao leitor signos que aguçam seus desejos, quer de prazer, quer de “status” social. E esta relação de sedução pode ser trabalhada pelo professor em sala de aula. Ao indicar a leitura de uma obra literária, pode-se fazer não apenas a interpretação do texto, mas a interpretação do livro. Assim, pode-se analisar os sigilos presentes na capa, observando a que valores e idéias eles remetem. Isto pode ajudar no desvelamento da ideologia do texto, de seu quadro simbólico. Desta forma pratica-se uma leitura mais abrangente e esclarecedora, além de aumentar a intimidade entre aluno e livro: desvelados os jogos de poder e sedução instaurados pelo livro, o aluno já não se intimidará mais diante deste ou daquele tipo de capa, mas procurará observar o que o livro realmente tem a oferecer.

Além do mais, há um outro ponto muito importante a ser destacado: com este tipo de exercício estaria-se aproveitando a competência dos alunos de hoje em decodificar mensagens visuais. Afinal, trata-se da geração da televisão e do o “video-game”. E por que não levar a magia das imagens para a literatura?

Para encerrar minha exposição, gostaria de fazer uma pequena citação de um trecho de uma música cantada por Caetano Veloso, chamada “Elegia”, cujos autores são Péricles Cavalcanti e Augusto de Campos, que trabalharam a partir de um poema de John Donne, poeta do século XVII:

*Como uma encadernação vistosa
Feita para iletrados
A mulher se enfeita
Mas ela é um livro místico e somente
A alguns a que tal graça se consente
É dado lê-la.*

A Poesia Concreta e a Prática de Leitura em Salas de Aula

Alexandre Castro

(UFMG)

Na tentativa de instaurar uma nova ordem do discurso, o movimento da poesia concreta propõe o desaparecimento de algumas noções tradicionais como princípio, meio e fim, e verso. Esse último elemento, o verso, segundo Décio Pignatari, não assegura o espaço adequado como condição de uma nova realidade rítmica, é anti-econômico, ou seja, não garante a comunicação rapidamente, já que é incompatível com a velocidade da comunicação instaurada pelos modernos meios de comunicação de massa. Essa nova ordem quebra a linearidade do texto, rompe com a lógica discursiva tradicional, instaurando uma nova dimensão para a prática de leitura.

Augusto de Campos, ao ser indagado sobre o que comunica um poema concreto, responde que comunica o mesmo que um poema não concreto, um poema qualquer. Isto é, que o poema não comunica o mesmo que o discurso, entendido o discurso como “a linguagem em seu uso literal” (Susanne K. Langer). A poesia, cuja natureza é essencialmente não discursiva, tradicionalmente utiliza-se do arcabouço lingüístico lógico-discursivo. A poesia concreta, entretanto, movimenta-se em direção ao abandono desse arcabouço, instaurando uma nova dimensão da leitura que exige uma ótica, uma acústica, uma sintaxe, uma morfologia e um léxico novos. Surge, assim, uma outra técnica de composição que se contrapõe à tradicional, analítico-discursiva, a técnica sintético-ideográfica.

O que se observa nesse novo texto é um apelo à comunicação não-verbal, que tem no ideograma a sua idéia básica. O ideograma é descrito no Plano Piloto para a Poesia Concreta, no seu sentido geral, como uma sintaxe espacial ou visual; no sentido específico ele é descrito como um método de compor baseado na justaposição direta de elementos, justaposição esta analógica e não lógico-discursiva. Essa nova técnica de composição responde à necessidade de se criar uma linguagem que se comunique mais rapidamente, acompanhando o ritmo dos modernos meios de comunicação de massa.

Haroldo de Campos diz que “a poesia concreta é a linguagem mais adequada à mente criativa contemporânea, pois permite a comunicação em seu grau mais rápido. Prefigura para o poema uma reintegração na vida cotidiana quer como veículo de propaganda comercial (jornais, cartazes, TV, cinema), quer como objeto de pura função como campo de possibilidades análogo ao do objeto plástico”.

Assim, através do uso de ideogramas, o poeta cria formas artísticas – estruturas-conteúdos cujo material é a palavra. E com essas estruturas-conteúdos, o poeta concreto “cria” um texto que solicita do leitor um modo de leitura própria da velocidade e da fragmentação do cotidiano no mundo moderno.

A Nova Sensibilidade

A invasão dos meios de comunicação alterou a sensibilidade do leitor, que, diariamente, lida com textos não lineares que promovem a comunicação, muitas vezes, sem fazer uso da linguagem verbal. São “flashes” de imagens que chegam ao leitor como fragmentos de um texto a ser construído pelo movimento da leitura.

Susan Sontag, em um texto intitulado “Uma cultura e a nova sensibilidade” diz que essa nova sensibilidade está arraigada em nossas experiências, experiências estas que são novas na história da humanidade: a extrema mobilidade social e física; o abarrotamento do cenário humano (pessoas e mercadorias materiais multiplicando-se a uma velocidade atordoante), a disponibilidade de novas sensações com a velocidade (tanto a velocidade física, como uma viagem de avião, quanto a velocidade das imagens como no cinema); e a perspectiva pan-cultural das artes, possível pela reprodução em massa dos objetos de artes.

O movimento da Poesia Concreta convida, então, esse leitor em potencial, real, maduro, para ter contato com uma poesia que se utiliza desses mesmos elementos com os quais ele está acostumado a lidar no seu contato diário com o cenário humano. Essa nova dimensão de texto que rompe com a linearidade do signo e, portanto, sugere uma outra ordem na construção do sentido, reflete o tecido de imagens a que está exposto o leitor no dia-a-dia.

O Novo Texto e a Escola

E aqui eu pergunto: porque a escola não faz desses textos material para as suas práticas de leitura? Penso que é papel da escola formar leitores, preparando-os para o contato com novas experiências da evolução da linguagem. A Literatura não é estética e, como todas as artes, não desempenha apenas uma função genérica de conforto ou diversão como muitos pensam. Pelo contrário, as artes se desenvolvem e mudam.

Susan Sontag fala da “lentidão com que a maioria das pessoas aceita tais mudanças – em especial hoje quando as mudanças se dão com uma rapidez nunca vista”.

É justamente por ser uma formadora e uma informadora de leitores, é que a escola tem um papel fundamental nesse processo. É necessário que se abra espaço para a prática de leitura de textos não tradicionais em sala de aula. E quando eu uso aqui o termo Escola eu não me refiro apenas às instituições de 1º e 2º graus, mas também à Faculdade de Letras onde há alunos que nunca tiveram contato com um texto que não fosse tradicional e que quando o têm, muitas das vezes, assumem uma atitude que deriva unicamente da falta de informação e hábito de leitura.

Finalizando, citarei mais uma vez Susan Sontag que diz no texto “A estética do silêncio” que a história da arte é uma sucessão de transgressões bem-sucedidas, pois com a passagem do tempo e a intervenção de obras novas e mais difíceis, a transgressão do artista torna-se agradável e, afinal, legítima. O “feio”, discordante e sem sentido passa a ser belo.

Questão da Linguagem nos Telejornais: uma nova proposta para o ensino da estilística

Antônio Marcel Dias de Oliveira e outros¹

(UFMG)

Este trabalho tem por objetivo mostrar a diferença dos padrões estilísticos observados em duas emissoras de televisão: Rede Globo e SBT. Analisamos textos telejornalísticos gravados dentro e fora dos estúdios das ditas emissoras, onde observamos os vários tipos de recursos estilísticos utilizados.

Todos sabemos que a televisão é o principal veículo de comunicação da atualidade e que é grande sua influência na vida de todos nós. Com o advento e popularização da televisão, o texto escrito vem, paulatinamente, sendo substituído pelo texto televisivo: lê-se cada dia menos e assiste-se cada dia mais televisão. As pessoas utilizam muito mais os telejornais como fonte de informação do que os jornais escritos, assistem mais a novelas do que lêem romances, e o que conhecem da literatura são, na maioria das vezes, adaptações para a televisão.

Mais importante que, ou tão importante quanto, ensinar a ler o texto escrito é ensinar a ler o texto televisivo, cheio de ciladas e nada inocente do ponto de vista ideológico.

Faz-se necessário, para tanto, adequar os estudos lingüísticos a essa nossa realidade, incluindo a leitura do texto televisivo nos nossos objetos de estudo.

A presente pesquisa é, pois, uma busca dessa adequação, uma vez que o estilo lingüístico é um aspecto importante na produção e na leitura do texto televisivo.

¹ Dalva Costa Lima, Daniele Cláudia Matta Fagundes, Denise Elaine de Moraes Assis, Edma Coelho Guimarães Amorim, Eny Silva, José Aleixo dos Reis, Kátia Cristina Aguiar, Maria Lúcia Figueiredo Montandon, Moacir Lopes, Simone de Souza Pinto e Solange Aparecida Lara (Alunos da disciplina “Língua Portuguesa VII”, FALE/UFMG – 2º sem. de 1993 - Pesquisa realizada sob a orientação da Profa. Eliana Amarante de Mendonça Mendes)

Apresentamos agora uma pequena amostra dos recursos estilísticos que detectamos, principalmente, nos telejornais “Aqui agora” e “Jornal Nacional” veiculados, respectivamente, pelas emissoras SBT e Rede Globo.²

1. Observamos que na Rede Globo não se reconhece a origem do repórter pela sua fala, não se identificam sotaques regionais. Já no SBT, não só em jornais locais e regionais, mas mesmo nas edições nacionais, a marca regional está presente. Observem os sotaques carioca e paulistano dos repórteres do SBT.³

SBT

a. Sotaque carioca

Letreiro: Sacoleiras fazem a festa no paraíso das compras

Texto: “... *Uberlândia, MinaS GeraiS. Taí esse ônibuS, já tá vazio, já tá todo mundo naS compraS.*

Já tá na metade daS compraS, a essa hora da manhã?

Já encheu... Ah deixa a gente moStrar...”

b. Sotaque paulistano

Letreiro: Repórter vai às compras com fiscais a tiracolo

Texto: “...*vai saber se os produtos que estão sendo vendidos nos supeRmeRcados têm realmente o peso que está maRcado nas embalagens. Quando não tem o peso correto, nem sempre o supeRmeRcado tem culpa, a menos que seja um produto pelo embalado pelo próprio supeRmeRcado...”*

2. Notamos que os jornalistas da Rede Globo, mesmo em gravações de rua, ao vivo, esmeram na pronúncia, não omitindo sons em final de palavras, nem em início ou no meio de palavras, o que é comum na língua coloquial. No SBT todas essas ocorrências são frequentes, até mesmo em gravações de estúdio.

(gravação)

² Este trabalho foi originalmente apresentado com uma fita de vídeo contendo os trechos selecionados dos telejornais. Apresentamos aqui a transcrição desses trechos.

³ Referimo-nos aqui ao S final do carioca e ao R do paulistano.

a. Rede Globo

Texto: “..OS moradores dessa casa puseram gradeS naS portaS e naS janelaS, maS mesmo assim ela foi arrombada depoiS disso, porisso, depoiS da primeira experiênciA, eleS instalaraM alarme em toda casa.

(barulho de alarme)...”

b. SBT

Leteiro: Brasil na ponta dos cascos pra pegar o Uruguai

Texto: “..Aqui... vamu tentá prá encerrá isso aqui agora. Vamu tentá entrá naquele bolo ali! Aquele bolo ali onde tem aquela...”

Leteiro: Alimento de graça na campanha de combate à fome

Texto: “...vamu chegá até o final da fila. Vem cá, Nilo. Vamu cheganu aqui até o final da fila. Muita gente desempregada... marido lá desempregado... não tem realmente nada prá cumê em casa, óia só, óia.. “

3. Verificamos nos jornalistas da Rede Globo um perfeito controle das emoções, o que se evidencia, sobretudo, na altura moderada da voz, no comedimento dos gestos e na curva melódica das frases – sem grandes altos e baixos. No SBT, ao contrário, o envolvimento emocional dos jornalistas é evidente nas interjeições, na gesticulação, que chega ao grotesco em Gil Gomes, na altura da voz nas chamadas e outras situações e na curva melódica das frases cheias de dramáticos altos e baixos.

a. Rede Globo

Repórter Sérgio Chapelin

Texto: “Definido o critério para fechamento de 600 agências de bancos federais.”

Repórter Cid Moreira

Texto: “Começa a interdição dos prédios de São Paulo que ameaçam a vida de 25.000 pessoas.

Repórter Sérgio Chapelin

Texto: “Um delegado vai ouvir traficantes na Colômbia, para saber se Pablo Escobar foi estorquido por policiais no Rio.”⁴

b. SBT

Letreiro: Um ano depois, Collor tem plano para voltar

Texto: “...e como a coisa muda, meu Deus do céu!...”

Texto: “...E o mistério do submarino nazista. O que os militares alemães iriam fazer com militares de camisinhas... Está tudo nas últimas imagens internacionais Aqui e Agora...”

Repórter Gil Gomes

Letreiro: Preso em Itatiba menor que barbarizou velhinho

Texto: “...o atacou, facadas. A sua parte genital foi cortada. Uma tentativa de estupro contra ... um atentado violento ao pudor contra aquele senhor de 65 anos de idade...”⁵

4. São muitas as diferenças estilísticas no nível da palavra entre a Rede Globo e o SBT. O SBT usa e abusa de gírias. Na Rede Globo as ocorrências de gírias, além de raríssimas, são restritas ao telejornalismo assinado por comentaristas como Joelmir Betting e outros.

SBT

Chamada: “Assaltantes fazem rapa em loja de tênis na zona norte de São Paulo.”

Texto: “...Hoje de manhã, o proprietário chegou aqui, a porta estava fechada direitinho, numa boa, ele abriu a porta...”

Texto: “...o plano dos deputados do PDT com essa grosseria de rasgar o projeto que marcava o início da revisão era melar o jogo...”

5. São constantes no SBT as metáforas populares e as frases feitas. Na Rede Globo, esse tipo de recurso estilístico é também prerrogativa de uns poucos comentaristas.

a. Rede Globo

Texto: “...os brancos, ainda com muita lenha para queimar...”

⁴ A altura da voz é moderada e sem grandes picos e emoções. Não é possível transcrever esses aspectos.

⁵ Aqui o tom é dramático.

b. SBT

Chamada: “*Rio em ponto de bala! Centenas de policiais e traficantes travam tiroteio...*”

6. Constatamos no nível da estilística da frase, que na Rede Globo, mesmo nas reportagens de rua, de improviso, são usados períodos bem estruturados, de extensão mediana, sem quebras, interrupções ou repetições, num padrão próximo ao da língua escrita.

a. Rede Globo

Texto: “*Um dos maiores e também um dos mais pobres da Grande Vitória, foi o bairro que mais sofreu com a chuva de granizo, nenhuma casa escapou das pedras de gelo.*”

Texto: “*...grande luta de Luís e sua família é conseguir dinheiro para o tratamento e a cirurgia. Esse remédio que ele precisa tomar todo dia, para controlar a célula do câncer, custa quinze mil cruzeiros reais a dose e o transplante, se for feito no Brasil vai ficar em doze milhões de cruzeiros reais.*”

No SBT, ao contrário, temos a língua falada com todas as suas características: tropeços, quebras, repetições. E em Gil Gomes, o uso abusivo da frase incompleta, da frase curta e do período simples para expressar o dramático.

b. SBT

Letreiro: Bala perdida mata garoto na porta de casa

Texto (Repórter Gil Gomes): *Dez anos. Cheio de vida. Estudioso. Dedicado. Prestativo. Direito. Alegre. Seu corpo está / no necrotério. No IML. Uma ação de bandidos. Com revide de justiça pelas próprias mãos...*”

7. A tolerância do SBT para erros de português pode ser também recurso estilístico. Vejamos alguns dos deslizes que registramos no SBT.

SBT

Letreiro: Repórter vai às compras com fiscais a tiracolo

Texto: “*...está correto? Aqui, quinhentos gramas, peso líquido. No final... o consumidor não sabe exatamente se tem quinhentas ou quatrocentas...*”

Letreiro: Gil Gomes remexe o caso da decoradora

Texto: “...a polícia trabalha paciente e lentamente. E dia virá que tudo ficará esclarecido.”

Texto: “Tem alguma coisa meia secreta que não se pode falar?”

Em 12 horas de gravação de textos telejornalísticos da Rede Globo não detectamos erros.

8. A pobreza vocabular é marca registrada de alguns repórteres do SBT. Essa tolerância pode ser também intencional, estilística. Na reportagem que veremos a seguir o repórter usa 9 vezes a palavra “impressionante”.

a. SBT

Letreiro: Guerra na favela: a Bósnia é aqui

Texto: “...de granada, hein? Tudo destruído. É impressionante o que é que aconteceu... ô Zé olha aqui no chão os cartuchos oh! Olha como tem cartucho aqui. É impressionante a quantidade oh...”

“Esta aqui que eu encontrei no chão agora, Zé, dá uma olhada... impressionante hein... e tem cartucho. ...mais de cinco mil, marcas na parede, buracos enormes impressionante o que é que aconteceu aqui...”

“...corpo tranqüilamente aqui. Agora é impressionante olha aqui oh mais, mais cartuchos, mais cartuchos, mais cartuchos, dentro dele também uma quantidade bastante grande, impressionante a quantidade de armas que, que tinham tanto os policiais...”

“... marcas de bala prá todo lado, marcas de bala aqui, aqui, aqui, aqui, impressionante como tá perfurada a parede...”

... esse rapaz aqui... isso tudo é tudo cápsula calibre 12, impressionante a quantidade, hein.”

“...de uma bala dessa aqui, é impressionante...”

Vejamos como o repórter da Rede Globo comenta a mesma cena dramática da “guerra” de Acari.

b. Rede Globo

Texto: “...a granadas e tiros de escopeta e de fuzis AR15. Durante quatro horas, dezesseis traficantes fortemente armados resistiram ao cerco policial com granadas, fuzis e

metralhadoras. Eles só conseguiram escapar depois que abriram buracos nas paredes, pularam para outros barracos e se esconderam no interior da favela. No esconderijo, marcas de balas por todos os lados, paredes destruídas pelas granadas, ferros retorcidos, vidraças estilhaçadas. No chão, centenas de cápsulas das armas dos traficantes.”

9. Chamou-nos a atenção a não ocorrência de estrangeirismos em todos os textos analisados de ambas emissoras.

Coiisiderando-se a grande influência da língua inglesa em nosso país, e a propalada influência americana na nossa televisão, é estranhável tal fato.

No SBT, no entanto, um repórter inicia sua fala sempre por meio de uma chamada em inglês, quando se trata de reportagem internacional.

SBT

Texto: *“Chega de violência, vamos para os teletipos internacionais do Aqui Agora: International teletypes calling on again... dez brasileiros detidos...”*

Como se viu, na perspectiva lingüística, existem dois estilos bastante distintos de telejornalismo: o estilo SBT e o estilo Rede Globo. O estilo SBT usa um padrão coloquial, popular, de linguagem: *“No SBT, a vida como ela é”* e a língua como ela é. Mesmo em suas versões mais formais de jornalismo, o SBT permite aos jornalistas espontaneidades jamais admitidas pela Globo. Observem o comentário de Mônica Waldvogel.

Texto: *“... Nossa!!!!”*

Já o estilo Rede Globo usa a norma culta, a língua, como ela “deve” ser.

As opções lingüísticas das ditas concessionárias refletem muito claramente suas opções pelo público alvo: a Rede Globo optou pelas camadas mais privilegiadas da sociedade e o SBT pelos segmentos mais baixos.

A questão ideológica, camuflada pelos estilos e linguagens, é, no entanto, o que se deve buscar apreender na leitura desses teletextos: a cada um desses estilos subjazem diferentes ideologias?

Ou cada um desses estilos esconde a mesma ideologia?

Deixamos em aberto a questão.

Produção de Textos no 2º Grau: a redação escolar

Gláucia Madureira Borges

(UFMG)

Comentário Inicial

O trabalho nasceu do susto. Ao pedir as primeiras redações do ano, numa escola pública de 2º grau, na periferia de Belo Horizonte, tive a certeza de que teria um árduo trabalho. Árduo e talvez sem sucesso, porque o problema daqueles jovens vinha de trás: anos e anos de escolas em greve, de professores sem preparação, desmotivados e de problemas sociais que todos nós já estamos cansados de saber: miséria, falta de apoio e incentivo aos estudos, falta de infra-estrutura nas escolas públicas, etc.

Sendo a minha primeira experiência no 2º grau (tinha feito o caminho inverso; comecei a trabalhar com o 3º grau, aqui na UFMG), procurei primeiramente trocar idéias com outros professores e saber o que estava sendo feito no momento com relação ao incentivo à escrita. As respostas foram as que eu já esperava: dava-se pouco valor às redações escolares, pois os professores, em sua maioria dando aula em outras escolas, para aumentar o orçamento, não tinham tempo de ler e corrigir redação por redação. Então, era preferível dar interpretação de textos ao invés de redação; além do mais, o programa de gramática da Língua Portuguesa é muito extenso, quase não sobrando tempo para a produção de textos. Então, concluí que teria que encontrar meu próprio caminho, já que estava disposta a trabalhar a escrita no 2º grau. Troquei então idéias com alguns professores e comecei a trabalhar, esperando os primeiros resultados para ver que caminhos seguir, de acordo com os problemas que fossem sinalizados através das redações escolares.

As primeiras redações recebidas apresentavam todos os problemas cabíveis em uma redação: pontuação irregular, inadequação vocabular, falta de coesão e coerência textual e em muitos casos, inadequação ao tema proposto. Minha preocupação aumentou, pois era inadmissível para mim que aqueles alunos, depois de oito anos no 1º grau e já quase saindo do 2º,

ou seja, depois de quase onze anos na escola saíssem dela quase nulos no uso da escrita.

O 3º ano, numa escola do estado, se divide entre aqueles que pretendem fazer vestibular (a princípio, 10%, talvez menos) e aqueles para os quais o 2º grau é o final da linha. Para as duas clientelas a intimidade com a escrita é primordial, pois sem ela não se é aprovado no vestibular e, caso o seja, os problemas com a escrita aparecerão mais tarde, na necessidade de se fazer uma monografia, um resumo ou um simples trabalho escolar. E para quem não vai prosseguir nos estudos, a situação ainda é pior, pois acaba ali, no 2º grau, sua maior oportunidade de aprimoramento da escrita e torna-se difícil sua aprovação em qualquer concurso ou seleção que exija uma redação, sejam eles para um cargo de secretária, policial ou um simples “office-boy”.

Descrição das etapas:

Inicialmente, dado o fato de que estava trabalhando com jovens, decidi para a sala de aula a letra de um “rock” nacional, bastante conhecido, do não menos conhecido grupo Kid Abelha. A letra intitulada “basta tanto assim”, de Leoni e Bruno Fortunato, falava de algumas características dos tempos modernos, como a falta de tempo e o conseqüente não aprofundamento em coisa alguma. Sabendo que meus alunos eram jovens trabalhadores e que sofriam destes problemas, pedi a eles que fizessem uma paródia ou paráfrase da música para que, através de seu produto, eu os conhecesse melhor e soubesse como era seu dia-a-dia. O trabalho, feito com o 3º ano, preencheu minhas expectativas, pois apesar dos erros de concordância, pontuação, etc., o texto fluiu livremente e os alunos aproveitaram para deixar ali seu desabafo, falando da correria de seu dia-a-dia.

No segundo ano, pensei em trabalhar com dois tipos de texto: a carta e o anúncio comercial, para verificar se os alunos tinham domínio sobre estes tipos de escrita. O texto usado foi uma crônica de Rubem Braga, intitulada “A Casa” e o trabalho pedido foi semelhante ao vestibular de 1992 da UFMG, ou seja, os alunos teriam que fazer um texto persuasivo (em forma de carta ou anúncio de jornal) convencendo o autor Rubem Braga a comprar uma casa diferente, porém melhor que a casa de seus sonhos, descrita por ele na crônica.

A expectativa que eu tinha era a de que, com o interlocutor cercado, delimitado, a escrita da carta se tornasse tranqüila, assim como o anúncio de venda, tão comum nos jornais que me pareceu ser algo próximo dos alunos. O resultado foi fraco: argumentos pobres, textos “preguiçosos” onde os alunos mostraram pouca intimidade com a carta e o texto comercial, sendo que na carta os alunos ficaram presos a um modelo formal. Vale a pena ressaltar ainda que, ao tentar vender uma magnífica casa, eles tropeçaram na própria realidade, no fato de que, sendo pessoas carentes, não conheciam uma casa magnífica, ou seja, não poderiam convencer ninguém a comprar uma casa que eles não conheciam nem podiam imaginar. Falha minha. Eu não podia imaginar que este trabalho esbarraria na condição social dos alunos.

Vendo esta dificuldade com a carta, tida como ameaça pelos alunos, decidi continuar insistindo para ver se eles se libertavam da carta modelar e entendessem que existem vários tipos de cartas e que estes não podem ser confundidos, pois vão depender do interlocutor. Procurei então, fazer um trabalho onde eles teriam que escrever duas cartas falando do mesmo assunto para dois interlocutores diferentes, para que assim eles vissem a necessidade de ter de mudar a estrutura da carta se o interlocutor muda. Levei então para a sala de aula o texto “Ousadia” de Fernando Sabino, que apesar de engraçado, dava duras alfinetadas no preconceito racial. Em seguida cerquei os interlocutores; descrevi física e psicologicamente cada um deles: um homem negro, jovem e líder do movimento negro do bairro onde fica a escola e conhecido dos alunos (com esses dados, tentava aproximar o interlocutor dos alunos) e uma senhora, mais velha, descendente de alemães, bastante preconceituosa e mais distante, apesar de ser presidente da Associação dos Moradores do bairro. O trabalho era, como eu disse, escrever a essas duas pessoas diferentes contando o ocorrido no texto “Ousadia”, como se o fato tivesse acontecido com um amigo ou com o próprio aluno e pedindo providências a essas pessoas que representavam essas entidades (o movimento negro e a associação do bairro) no sentido que elas fizessem um trabalho de conscientização com a comunidade para que o preconceito racial diminua e deixe de causar situações tão embaraçosas como a do texto. O resultado, um desastre, o pior de todos: mistura de linguagem formal e informal numa mesma carta, incoerência nos argumentos, troca de personagens, erros de todas as espécies, pontuação longuíssima e agressividade extremada (incluindo

palavrões) na carta enviada à alemã, justo a que devia ser a mais formal, não?

A dificuldade dos alunos em escrever cartas foi vista por mim como uma dificuldade natural em tratar com interlocutores desconhecidos e imaginados, não pelo aluno, mas pelo professor. Também a dificuldade de ter um modelo de carta aprendido na escola e confundido com a carta comercial do qual o aluno tem medo de afastar e errar por causa do fracasso. O aluno fica limitado, e escreve não o que quer, mas o que imagina que o professor quer ler.

Continuei então procurando caminhos, ou melhor, atalhos para ver em qual registro da escrita os alunos se sentiriam mais à vontade, menos tensos. Peguei outro texto de Fernando Sabino intitulado “O que é ser mineiro?” no qual ele descreve, com humor e muita observação, o mineiro típico. Após a leitura do mesmo, pedi aos alunos que, como Fernando Sabino, nos descrevesse com humor, o que é ser alguma coisa (qualquer coisa).

– Qualquer coisa? me perguntaram.

Sim, e foi aí que veio a vingança: “já que eu posso falar de qualquer coisa, vai aí algo que eu nunca pude escrever em minhas redações escolares!”. Os títulos que mais se repetiram foram, com algumas variações: “O que é ser pobre”, “o que é ser trabalhador no Brasil”, “o que é ser gigolô”, “o que é ser pixador”, “o que é ser desempregado” e “o que é ser cristão”, notando-se aí, mais uma vez a necessidade que eles têm de falar, de serem ouvidos, de mostrarem aos outros sua condição de vida, suas dificuldades, seus sofrimentos. Este trabalho não acrescentou maiores problemas e cada redação vinha com seu linguajar próprio: gírias, linguagem bíblica, etc.

Já quase sem fôlego, após inúmeras tentativas e após andar por caminhos já trilhados por outros professores, decidi seguir minha intuição de leitora e me colocar no lugar dos alunos fazendo algo que eu, como aluna, gostaria de fazer em uma aula de produção de textos. Sem apostar muito no resultado, utilizei dois textos do escritor argentino Julio Cortázar, do livro “Histórias de Cronópios e Famas”. Os textos foram: “Fama e Eucalipto” e “Flor e Cronópio”, dois minicontos fantásticos nos quais aparecem dois seres (Fama e Cronópio), que, apesar de não serem descritos por Cortázar, apresentam características psicológicas semelhantes às dos seres humanos, como sensibilidade, egoísmo, etc.

O trabalho foi descrever física e psicologicamente, os dois personagens, de acordo com a imaginação de cada um, e logo em seguida, criar uma história na qual os dois personagens, tão diferentes um do outro, tivessem um encontro inesperado na floresta. O resultado, muito feliz, foi diversificado: os alunos soltaram a imaginação, e houve Cronópios e Famas de todas as formas: desde semelhantes a centauros a simples abelhinhas. A linguagem usada foi a mesma dos contos de fadas, iniciando-se invariavelmente com um “Era uma vez...”, resgate, talvez das inesquecíveis histórias ouvidas na infância. Nestes textos os erros, tão comuns nas redações, foram praticamente nulos e descobri narradores de férteis imaginações. E concluí que, como contadores de histórias que todos nós somos, a narrativa torna-se para o aluno algo leve, que liberta a capacidade de criação e busca o que anda tão sumido entre nós: a comunicação, a fantasia, a fluidez da oralidade colocada no papel através da memória da infância. A narrativa vem como forma de resgate do lúdico, de boas lembranças, de retorno ao imaginário. E já que o imaginário e o fantástico são ilimitados e inesperados, a liberdade de escrever é maior, e o resultado, melhor.

Conclusão

Finalizando eu queria dizer que este trabalho é ainda inacabado, e nem sei se deixa de ser, posto que as dificuldades do professor vão surgindo de acordo com a escola, com a clientela, e diversos outros fatores, e lecionar passa a ser, então, um eterno experimento, sem fim. E penso que cada professor deve encontrar seu próprio caminho, onde estiver, de acordo com a necessidade de seus alunos, necessidades estas mais fáceis de serem detectadas, pois eles pedem, gritam, e só não ouve quem não quer.

E aqui então algumas perguntas ficam:

- Por que os alunos chegam no 2º grau sem o domínio completo da escrita?
- O que a escola tem feito pela escrita no 1º e no 2º grau, o que ela pode e o que ela deveria fazer?
- Enfim onde esteve a escola esse tempo todo?