

# Revista

ANO III Departamento de Letras Vernáculas  
V. 3 Faculdade de Letras/UFMG

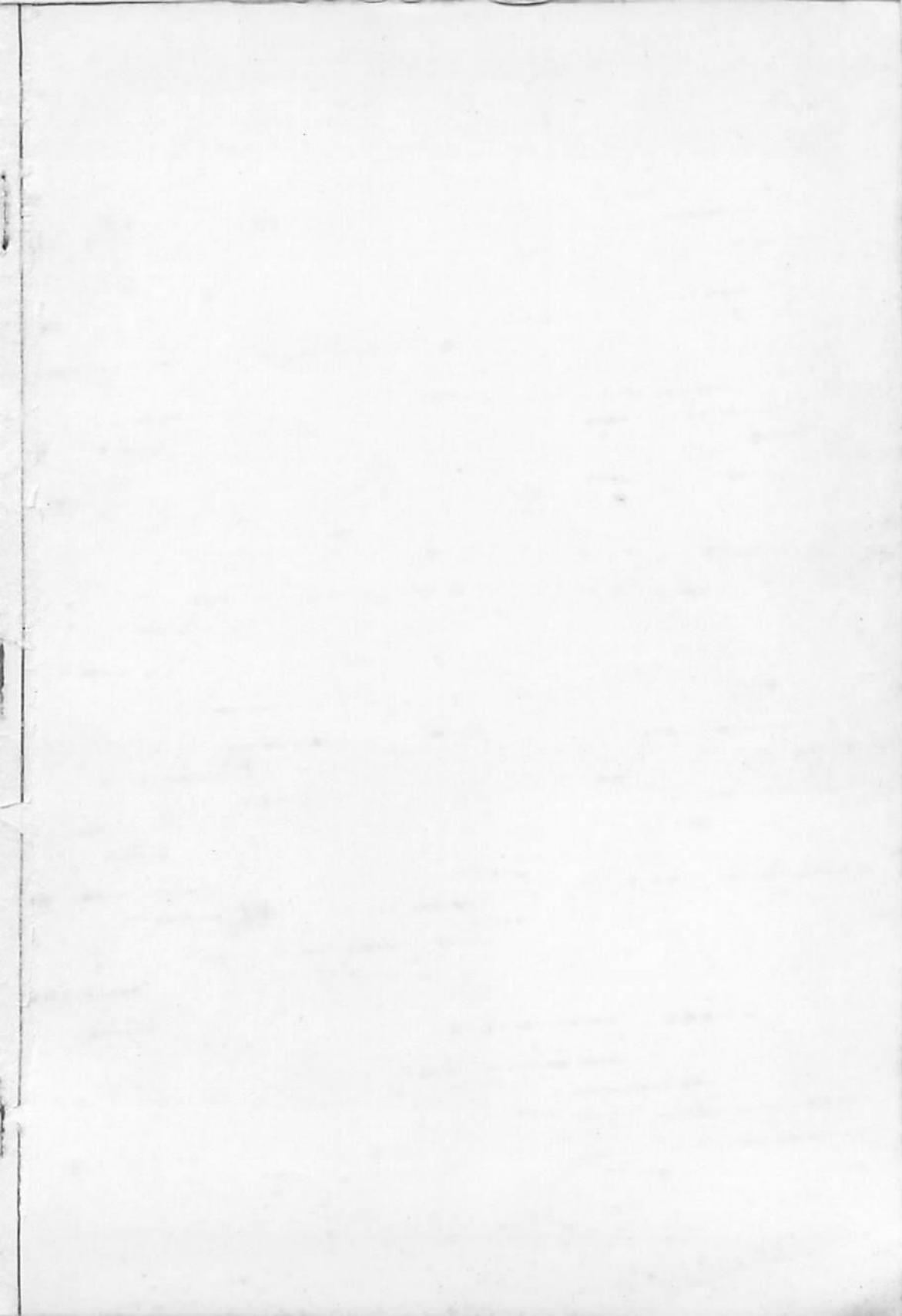
1985

## DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA



O ensino de Português

em debate



A nomeação, pelo Presidente da República, da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Processo Ensino/Aprendizagem da Língua Materna marcou oficialmente 1985 como o ano da reabertura do debate sobre a língua portuguesa no Brasil. A avalanche de publicações sobre o tema é uma prova de que a questão ultrapassa os limites da oficialidade para atingir o cotidiano do professor de Português, angustiado com o descompasso entre os programas de ensino e a nova realidade instaurada a partir da abertura democrática da escola.

A Faculdade de Letras da UFMG marcou sua presença nesse debate através de uma série de realizações em 1985. Em julho, durante a 37a. Reunião da SBPC, organizou uma mesa-redonda sobre "A Identidade do Professor de Português"; no segundo semestre, promoveu seminários sobre o "Ensino da Língua Portuguesa", em que se discutiram alguns dos livros publicados sobre o assunto no ano; em dezembro, realizou o III Encontro de Professores de Português da Grande BH, que reuniu cerca de 150 profissionais da rede pública e particular.

Essas realizações culminaram na instalação do Núcleo de Pesquisas de Língua Portuguesa, cujo objetivo principal é constituir-se num centro convergente de idéias e investigações sobre a língua, com ênfase especial nos problemas relacionados ao ensino, buscando, assim, ampliar o saber universitário e resgatar o imprescindível compromisso de integração do 1º, 2º e 3º grau.

É esse espírito que orienta o presente número da Revista de Estudos da Língua Portuguesa, em que procuramos divulgar não só resultados de pesquisa lingüística (como é o caso, por exemplo, das "Considerações sobre os verbos que selecionam adverbais", de Elizabeth F. Saraiva), mas também, e sobretudo, trabalhos voltados para a questão do ensino de Português. Os artigos de Maria Nazareth S. Fonseca e Eunice Maria das Dores Nicolau discutem o problema da leitura na escola. Em "Casa de Ferreiro, Espeto de Pau", Lúcia Castello Branco reflete sobre a formação do escritor como um dos objetivos das Faculdades de Letras. Na seção "Recensões e Resumos", criada neste número com a finalidade de divulgar publicações recentes na área, destacam-se as resenhas críticas de dois livros editados no ano: O Texto na sala de Aula, organizado por J. W. Galdi; e Para uma Nova Gramática do Português, de Mário A. Perini.

Infelizmente este número não corresponde ainda ao que projetamos para a revista. Embora a quase totalidade dos trabalhos ora publicados sejam de professores da casa, não é nossa intenção confinar a revista ao âmbito da UFMG. Pelo contrário, queremos que ela se torne um espaço aberto a idéias oriundas de diversas instituições do País e do Exterior. Para a realização desse projeto, são imprescindíveis críticas, sugestões e colaborações.

## **SUMÁRIO**

<b>A Interação leitor/texto na sala de aula</b> <b>Maria Nazareth Soares Fonseca</b>	<b>5</b>
<b>Despertando o gosto pela leitura</b> <b>Eunice Maria das Dores Nicolau</b>	<b>9</b>
<b>Casa de ferreiro, espeto de pau</b> <b>Lúcia Castello Branco</b>	<b>21</b>
<b>A Propaganda e a mulher</b> <b>Rosângela Borges Lima</b>	<b>25</b>
<b>A Semântica do mistério em Bartolomeu Campos Queirós</b> <b>Ana Maria Clark Peres</b>	<b>34</b>
<b>Considerações sobre os verbos que selecionam adverbiais</b> <b>Maria Elizabeth Fonseca Saraiva</b>	<b>48</b>
<b>Recensões &amp; Resumos</b>	<b>59</b>

# A Interação leitor/ texto na sala de aula

Maria Nazareth Soares Fonseca  
FALE/UFMG

Quando se trata da questão da leitura na escola<sup>1</sup>, a conclusão a que se chega, de imediato, é a de que o Brasil é um país que não lê.

Gostaria de repensar esse ponto de vista geral, verdadeiro, mas simplista, uma vez que conclui sem levar em consideração a multiplicidade de fatores que entram em jogo na questão. Colocado de forma conclusiva, sem explicitar as causas sociais que comprometem o ensino em geral e a leitura de forma não direta, o ponto de vista espelha uma visão reducionista do problema, inscreve-se no circuito de considerações depreciativas a respeito do País e do seu povo e acaba por inibir uma reflexão mais profunda sobre a questão da leitura.

O Brasil é, sem dúvida, um país que não lê, porque o poder aquisitivo de larga faixa do seu povo é baixo, não oferecendo condições de se gastar com livros, jornais ou revistas o dinheiro que rarea nas mãos de grande parte dos leitores em potencial. Acrescente-se a esse problema a falta de boas bibliotecas escolares ou de bairro e pode-se observar que o brasileiro não lê porque não pode ler, porque não tem acesso fácil ao privilégio da escrita, uma vez que esta tem sido monopolizada pelas camadas sociais mais altas, tornando-se, por isso, forma de saber negada às pessoas que, por fatores econômicos, estão impossibilitadas de serem seduzidas pelo hábito de ler<sup>2</sup>. Lê, então, aquele indivíduo que pode ler, aquele que, por ter tido condições de ascender ao mundo da leitura, aprendeu a gostar de ler.

Poder ler é, na realidade do País, um privilégio de poucos, visto que, somadas às condições que castram o acesso à leitura no plano social, as técnicas de leitura usadas pela escola acabam, com frequência, por transformar o que seria um prazer em obrigação insossa. Isso acontece até mesmo com alguns bem-intencionados professores, quando, por exemplo, oferecem a pré-vestibulandos resumos, fichas e análises esotéricas e enigmáticas de livros indicados para o vestibular. Substitui-se, nesse caso, a manipulação do livro e o prazer de ler o texto original por uma arti-

<sup>1</sup> As idéias que nortearam este trabalho surgiram no agradável e gratificante encontro que tive, em outubro de 1984, com professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, organizado pela 1ª Delegacia Regional de Ensino de Belo Horizonte.

<sup>2</sup> OSAKABE, Haquira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, Regina, org. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. p. 147-152.

ficialidade, por uma leitura orientada que impede a interação do leitor/aluno com o texto, espaço de transitividade onde se constroem os vários sentidos, os múltiplos pontos de vista<sup>3</sup>.

Do que foi dito até aqui, pode-se tirar uma nova conclusão. Além de não poder ler, os brasileiros que lêem não sabem ler, porque a escola, principalmente, estimula um tipo de leitura que se marca por um padrão lingüístico muito distante da maioria dos alunos. A mesma ordem que privilegia uns poucos configura um sistema de referências a que se subordina não apenas o sistema escolar, como também o gosto pela leitura. Só podem gostar de ler aqueles que têm condições de comprar livros e "têm poder cultural para atuar como receptores de mensagens codificadas na língua escrita culta do país"<sup>4</sup>.

Consideradas as questões básicas que caracterizam a prática da leitura como um privilégio de classe, penso ser pertinente repensar o modo pelo qual a escola lida com o texto, tomado comumente como pretexto de atividades que se tornam simulações de leitura<sup>5</sup>.

O diálogo autor/texto/leitor e mais completamente a interação autor/texto/leitor/contexto quebra-se num espaço de onde deveriam emanar a crítica, a contestação, a réplica ao saber institucionalizado, às práticas que reprimem a leitura conscientizadora e, principalmente, transformadora.

Há vários aspectos que podem caracterizar, na escola, a desmotivação dos alunos para a leitura.

Em primeiro lugar, o privilégio dado ao texto literário selecionado pelo manual ou pelo professor. Acrescente-se a esse fato o desinteresse muito grande da parte do aluno por tudo que se ensina na escola. A forma compartimentalizada do saber institucional, a desintegração entre a expectativa dos alunos e o interesse do professor delineiam o perfil de um aluno nada participante, desmotivado, apático. Tudo na escola é organizado sem a participação do aluno e apresentado a ele como proposta irreversível: programa de curso, livro didático, leitura extra-classe.

Por mais que abnegados professores procurem descaracterizar o papel de único agente do saber/fazer na sala de aula, a política educacional se encarrega de deixar bem determinados os papéis a serem desempenhados pelo professor e pelos alunos. O professor tem de ensinar e o aluno tem de aprender o conteúdo que o sistema escolar selecionou, visando a atingir um aluno idealizado, construído pela imagem que determinado sujeito (professor, coordenador, orientador) tem do aluno de determinada escola, determinada classe, e indeterminada concretude.

<sup>3</sup> ECO, Humberto. *Leitura do texto literário, lector in fabula*. Lisboa, Editorial Presença, 1983. p.59.

<sup>4</sup> PAULINO, Maria das Graças. O Leitor Violentado. *Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura*; ensaios de Semiótica, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 4:15-18, dez. 1982. p.15.

<sup>5</sup> Retomamos a observação de João Wanderley Geraldi quando afirma que é justamente a escola o lugar onde os textos não são lidos porque simulam-se leituras da mesma forma como são artificializados os diversos usos da língua escrita.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. *Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre, Mercado Aberto, 3(3):25-33, 1984.

No campo específico da leitura, essa diversidade de papéis tem aspectos mais dramáticos. Com frequência constata-se que o aluno não gosta de ler, lê mal e não assimila o que lê. Também nesse caso, as razões de seu desinteresse não são profundamente discutidas. Descartadas ou mal conhecidas as causas reais desse desinteresse, instala-se um cotidiano que se constrói sob a autoridade do sistema escolar e as conseqüências são por demais conhecidas. Há um programa, o professor cumpre o seu papel e o aluno assume uma passividade que não incomoda ninguém, nem a ele próprio, o que é pior. Daí uma visão geral inquietadora: o nível de aprendizagem decresce a cada ano, os alunos estão cada vez menos interessados, os professores mais atormentados por excesso de trabalho e de tarefas burocráticas.

Gostaria de tocar num ponto que me parece relevante. Penso que o desinteresse dos alunos por quase tudo que se faz na escola decorre do desacerto entre o aluno ideal, pensado pelos programas e atividades escolares, e o real, concretamente matriculado na escola e pertencente a um contexto definido. Quando o professor questiona essa situação e procura adequar as exigências do programa à realidade vivida pelos alunos, as conseqüências são menos desastrosas. Mesmo assim, preocupa-me o mascaramento das relações professor/aluno na realidade escolar em que comumente se instalam, porque isso se reflete principalmente, no prazer pela leitura. Como assinala João Wanderley Geraldi,

“na escola, o eu do professor indicia a sua subjetividade discursiva. O eu do aluno é sempre silenciado ou, dito de outra forma, na dinâmica de trocas eu/tu o eu que se destaca é sempre o locutor-professor e quando o tu-aluno produz linguisticamente tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é a voz que fala, mas a voz que devolve, re-produz a fala do eu-professor-escola”<sup>6</sup>.

O que se quer dizer é que a realidade escolar inibe o diálogo, pela prática de linguagem em que cada locutor se apresenta como sujeito do seu discurso. Essa prática, que faz instalar, na sala de aula, a autoridade da voz do “eu” professor, castrando a comunicação, interfere na relação leitor/aluno/texto, porque, colocando-se o professor como “aquele que tudo sabe”, o “eu” do leitor-aluno não se manifesta no contato com o texto. Não se situando por si mesmo no universo significativo do texto, o aluno só pode reproduzir modelos.

Considere-se por outro lado que o professor é, freqüentemente, um carente de leitura “dada a sua condição de oprimido”<sup>7</sup>. ganhando pouco e trabalhando até à estafa, não pode ter tempo, ânimo e disposição para cultivar o gosto pela leitura. E como ler criticamente, saltando do texto para o contexto a que o texto

<sup>6</sup> GERALDI, op. cit. na nota 5, p. 25.

<sup>7</sup> SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983. p.18.

(re)envia, implica disponibilidade de tempo e de recursos financeiros, a atividade de leitura do professor resume-se ao mínimo indispensável a suas atividades pedagógicas. Decorre disso a produção de leitura comprometida com as exigências do programa, o estudo de texto fechado por questões que marcam uma univocidade e percorrem uma suposta trilha de reconhecimento de um sentido dado. É o tipo de leitura que resguarda o não questionamento e recupera o modelo social que se reflete no próprio ato de ler as letras, sem ler o mundo que elas configuram.

# Despertando o gosto pela leitura

Eunice Maria das Dores Nicolau

E. SESI Alvimar Carneiro de Rezende

Rede Municipal de Ensino — BH

Antes de se falar em leitura e despertar do gosto pela leitura é preciso que se tenha em mente uma clara conceituação do ler. Paulo Freire afirma que o ato de ler “não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas (...) se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”<sup>1</sup>

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, infelizmente, em nossas escolas quase não se pratica a leitura, que, além de não se realizar como uma atividade gratificante e prazerosa, é encarada, pela maioria dos alunos, como um trabalho extremamente maçante e indesejável. E o resultado da ausência dessa leitura é traduzido, dentro e fora da comunidade escolar, em frases como: “o jovem de hoje não sabe ler”, “nossos alunos são analfabetos”, “eles não dão conta de fazer minha prova (de qualquer disciplina) porque não conseguem ler as questões propostas” etc. etc.

Sem dúvida, os nossos alunos não são leitores, e as justificativas para tal fato não constituem mistério. De um lado, as múltiplas e atrativas formas de passar o tempo (lazer?) absorvem o jovem de hoje, que não encontra, na convivência com a família, as mínimas condições para se tornar um leitor — a leitura não tem tradição entre a maioria das famílias de nossos alunos, integrantes das classes populares, às quais a escola abriu suas portas não faz muito tempo. Além disso, os pais entregam seus filhos à escola, que deve se incumbir de uma única tarefa: providenciar um diploma. Nas classes mais favorecidas, espera-se que a escola dê ao aluno a habilitação legal para suceder ao pai, ou seja, preservar a posse do poder; nas classes menos favorecidas, espera-se que a escola possibilite (também em termos de legalidade!) a garantia de um emprego que faça do filho/aluno “alguém na vida”. Em ambas as situações é evidente a

*Rev. Est. Língua Port.*, Belo Horizonte, 3: 9-20, 1985.

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1982. p. 11-12.

falta de preocupação, dos pais, com a verdadeira leitura: a leitura como capacidade de perceber, relacionar, criticar, questionar para decifrar o mundo e, conseqüentemente, promover a integração nesse mundo; a leitura indispensável para se viver como pessoa, entre pessoas, num mundo que, se não é, deveria ser de todas as pessoas.

De outro lado, a escola, preocupada com o que é, sem dúvida, mais palpável, mais facilmente mensurável e capaz de ser expresso através de números (a escola adora números!), não se compromete com a leitura; utiliza o tempo dedicado às aulas de Língua Portuguesa para repetir defasadas regras de funcionamento da língua e listas de exemplos que não se renovam. O que posteriormente é cobrado através de "provas". Quanto aos textos, utilizados nas referidas aulas, não há como discordar de João Wanderley Geraldi, que diz: "Nas aulas de Português não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isto nada é mais do que simular leituras."<sup>2</sup>

Cabe aqui um parêntese para que seja registrado um fato que venho observando e que me parece bastante curioso: antes de ser alfabetizado e mesmo durante as primeiras séries, o aluno se mostra interessado em ler; na medida em que aumenta o grau de escolarização, essa vontade de ler diminui ou chega mesmo a deixar de existir, cedendo o seu lugar ao desinteresse.

Não seria lógico que acontecesse exatamente o oposto? Como, então, explicar tal incoerência?

Tal fato mostra-nos que a proposta de leitura desenvolvida pelas nossas escolas precisa ser repensada. Lamentavelmente, a leitura pela leitura, a leitura por prazer, não se insere nos planejamentos escolares — ler tem consistido, apenas, em obrigação. Por isso, na sala de aula, a "leitura" é praticada independente do interesse do aluno em relação ao texto a ser lido, e o que se faz, em vista disso, não vai além de uma desagradável repetição de palavras, da qual o aluno quer se ver livre o mais depressa possível. E o que se propõe, em termos de leitura extraclasse, é dentro desse mesmo espírito: o aluno convive com a tortura de ter que "ler" páginas e mais páginas para, depois, responder a meia dúzia de questões (às quais serão atribuídas notas), elaboradas a partir da leitura do professor e redigidas numa linguagem indecifrável, com o objetivo único de testar (o que quase nunca é feito) a veracidade das palavras do aluno ao afirmar que leu o livro marcado. Nessas condições, o ato de ler constitui, realmente, uma tarefa, e das mais penosas.

<sup>2</sup> GERALDI, J. Wanderley, org. *O Texto na sala de aula*. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985. p. 78.

Assim sendo, o que a escola consegue é criar no aluno a idéia de que ler é algo muito difícil, realizável só mesmo pelos professores de Português, as únicas pessoas capazes de enxergar todas aquelas "coisas" que, de acordo com os exercícios propostos, encontram-se nos textos. Dessa idéia resulta, irremediavelmente, a falta de motivação (ou melhor, a desmotivação) para a leitura, que, em consequência, tem deixado, mais e mais, de se realizar.

## **O hábito de ler = resultado de um processo**

Estou convencida de que a escola pode não só despertar no aluno o gosto pela leitura, mas ir mais longe ainda - criar condições para que a aversão pela leitura ceda espaço para que o ato de ler seja praticado com prazer, passe a ser uma atividade tão agradável quanto jogar bola, dançar, ir ao cinema, pescar etc. etc. etc. E essa convicção não é fruto de teorias; é resultado de uma experiência que venho realizando com alunos de primeiro grau, numa escola que atende à comunidade industrial de Contagem (Escola SESI de 1º grau Alvimar Carneiro de Rezende), nos últimos dois anos, e através da qual a leitura é trabalhada da seguinte maneira:

1º) A leitura é colocada para o aluno como um *direito* dele (e não como um dever, imposto por quem exerce o poder dentro da escola);

2º) Na leitura de textos longos, antes de ser passada às mãos dos alunos, a obra é ligeiramente comentada pelo professor, que, muitas vezes, inicia a leitura dos textos (dentro ou fora da sala de aula);

3º) O prazo para que cada livro seja lido é flexível; em princípio, há uma data para se concluir a leitura (cada aluno faz seu próprio controle), mas, se esse tempo se esgota e, entre aqueles alunos que não chegaram ao final da leitura, verifica-se o interesse em fazê-lo, novos prazos são estipulados, respeitando-se as diferenças individuais;

4º) Tomando como referência o primeiro prazo estipulado para a conclusão da leitura, realizam-se seminários, discussões, leituras de trechos mais interessantes (tais leituras são feitas ou individualmente ou por grupos de alunos, dependendo das possibilidades oferecidas pelos próprios textos);

5º) Não se propõe qualquer atividade que traduza numericamente a realização (ou não) da leitura e/ou a interpretação da obra lida; a certeza de que o livro foi, realmente, lido é obtida através da informação dada pelo próprio aluno, acrescida da postura deste em relação às leituras dos outros integrantes do grupo e em relação às novas leituras propostas.

Embora sendo muito novo e realizado com um número peque-

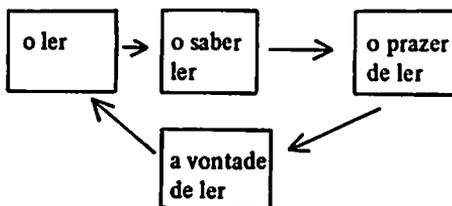
no de alunos<sup>3</sup>, esse trabalho pode ser considerado uma experiência que tem dado certo – o crescimento do grau de interesse por parte dos alunos em relação às leituras propostas tem se mostrado sensivelmente significativo (o que pode ser comprovado através, inclusive, de avaliações feitas por esses alunos e que se encontram ao final do presente artigo).

Dessa forma vêm sendo comprovadas as hipóteses que justificaram a minha decisão de realizar esse trabalho e que podem ser assim sumariadas:

1ª) Para que o aluno chegue a praticar a leitura, e com prazer, é necessário que, antes de se dispor a ler determinado texto, ele se envolva com esse texto a ponto de desejar conhecê-lo por inteiro; é necessário que o aluno preveja a leitura como uma atividade agradável;

2ª) É de grande importância, para o aluno, poder expressar a sua leitura e, mais importante ainda, poder perceber a aceitação de sua leitura por parte do professor. A partir do momento em que vê a sua leitura sendo aceita, discutida, respeitada, o aluno se sente competente para ler outro livro e se (pre) dispõe a fazê-lo, com satisfação. Quanto mais textos lidos, maior a facilidade para se praticar a leitura, que acaba se transformando num hábito.

Assim sendo, parece-me claro que o hábito de ler é (e o gosto pela leitura pode ser) o resultado de um processo que pode ser representado pelo seguinte esquema:



### Como desencadear esse processo

A meu ver, o hábito de ler pode-se tornar comum entre os nossos alunos. Mas, para isso acontecer, é necessário, em primeiro lugar, que a escola acredite no aluno e nela mesma – no aluno, como alguém capaz de ler e, nela mesma, como um elemento que pode fazer desencadear o processo do qual resulta o hábito da leitura; em segundo lugar, que a escola se preocupe com estas questões:

- a) O que ler?
- b) Como é possível o aluno criar coragem para enfrentar

<sup>3</sup> Este trabalho, iniciado há três anos, já atingiu, até a presente data, cerca de 630 alunos de 7ª e 8ª séries, assim distribuídos: 170 da Escola Benjamin Guimarães em 1982 e 90 em 1983; 70 da Escola Alvimar Rezende em 1983, 140 em 1984 e 160 em 1985.

- um texto longo?
- c) Como propiciar ao aluno condições para expressar a sua leitura e saber das leituras dos outros?

## O que ler

Os nossos alunos, como já foi dito, não são leitores nem convivem com leitores e só se preocupam em “ler” os livros que, por ventura, são marcados para, posteriormente, constituírem assuntos de provas; livros esses que são sempre (e há muitos anos) os mesmos. E essa falta de renovação dos textos a serem lidos persiste por várias razões. Uma delas é o fato de muitos professores também não serem leitores; assim como nossos alunos, eles não chegaram a descobrir o prazer de ler e, por isso, só conhecem os poucos livros que leram também sob pressão, mas acreditam ser os melhores, por terem sido indicados por seus respeitáveis professores de outras épocas. Um segundo fator que concorre para a manutenção dessa postura no que se refere à seleção do que pode ser lido é a falta de consciência dos professores a respeito da importância do seu papel na formação do hábito de ler. Se, ao contrário, o professor se propõe a buscar formas de tornar as leituras agradáveis, aí, sim, ele passará a conviver com a necessidade de renovação. Além de tudo isso, não se pode esquecer que a falta de tempo (e de forças!) do professor consiste, também, em elemento preponderante na determinação desse estado de coisas. Infelizmente, o professor, para sobreviver, precisa passar mais da metade do dia correndo de uma sala de aula para outra e, por isso, permanece tão (ou mais) despreparado do que quando saiu da Faculdade.

Nessas condições, falta, então, à maioria dos que trabalham (e trabalham muito) com o ensino da nossa língua uma fundamentação teórica mínima, indispensável àquele que se propõe a orientar o exercício da leitura. Na seleção dos livros a serem sugeridos aos alunos é preciso estar atento para alguns pontos, dentre os quais se destacam: a questão da maturidade do leitor e a questão da variabilidade lingüística.

## A questão da maturidade do leitor

Segundo Marisa Lajolo, “a maturidade do leitor é construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.”<sup>4</sup>

Não é justo, pois, que o professor indique a um aluno de

<sup>4</sup> LAJOLO, Marisa. O Texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina, org. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. p. 53.

8ª série, por exemplo, um livro que ele (professor) leu quando cursava a 8ª série, ou que outros alunos seus, também de 8ª série, já leram. É imprescindível que o professor faça uma sondagem e verifique o nível de interesse, de maturidade do aluno/leitor, independente da série em curso.

### **A questão da variabilidade lingüística**

Se a leitura implica estabelecimento de relação texto/contexto, o professor, ao se propor selecionar livros para seus alunos, não pode ignorar que a língua é uma soma de variedades e que todas as variedades lingüísticas são igualmente boas e legítimas, merecendo, por isso, todas elas, serem levadas em conta. Infelizmente, o que se verifica, com frequência, entre grande número de professores é o total desconhecimento do que é saber a língua e o difundido preconceito de que a língua boa, a língua correta é apenas aquela tida como padrão. Isso leva os professores a abominarem os livros nos quais se reproduzem os dialetos populares e a empurrarem nos alunos os livros “impenetráveis”, escritos numa modalidade de língua que os alunos não dominam (e, muitas vezes, os professores também não).

### **Outros pontos de grande peso na seleção do que ler**

Contando com apenas quatro (raramente, cinco) aulas semanais em cada turma de 40 (ou mais) alunos, a idéia de trabalhar a leitura através de uma prática de atendimento individual torna-se inviável. Além disso, em nossas escolas, as bibliotecas (quando existem) não possuem um acervo com o qual seja possível contar, e os nossos alunos não possuem recursos para a aquisição de livros. Esses dois pontos – a falta de tempo e de livros – não podem ser ignorados na hora da decisão sobre o que ler.

### **Sugestão de ordem prática**

Para conseguir realizar o trabalho ao qual já me referi no presente artigo, tenho me valido do seguinte fato: em termos de maturidade para a leitura, dificilmente aparecem casos de alunos que destoam dos outros que cursam a mesma série (o que é, como já vimos, resultado da ausência da leitura). Assim sendo, a necessidade da assistência individual tem, por enquanto, deixado de existir e, em conseqüência, o problema levantado na seção anterior tem podido ser contornado através das seguintes medidas:

1ª) todos os alunos de uma mesma turma lêem uma mesma

obra, num certo espaço de tempo — isso permite a exploração de estratégias empregadas tanto para envolver o leitor quanto para lhe dar, depois, a oportunidade de expressar a sua leitura e de conhecer as leituras dos colegas;

2ª) a decisão sobre o que ler ficou, no início do trabalho, apenas sob a minha responsabilidade; este ano, já comecei a propor que tal decisão fosse tomada pelos próprios alunos e, para orientá-los nesse sentido, adotei o sistema de votação, apresentando-lhes, previamente, uma bibliografia comentada;

3ª) contando com o apoio da Escola e dos pais, pude concretizar a antiga idéia de criar uma mini-biblioteca<sup>5</sup>, da qual nós, professores de Português, podemos, efetivamente, dispor. Para isso, cada aluno tem colaborado, no início do ano, com a quantia equivalente ao custo de um livro; com o montante arrecadado são adquiridas coleções de 40 exemplares de cada obra (nessas compras por atacado e realizadas pelo professor, obtém-se o desconto normalmente concedido pelas editoras nesses casos e o número de livros adquiridos é, portanto, superior ao número de alunos que colaboram). Assim, cada aluno tem conseguido ler de 10 a 12 livros por ano, gastando o que gastaria para ler apenas um e que passa, então, a representar uma taxa paga pelo direito de utilizar o livro<sup>6</sup>.

## Como é possível o aluno criar coragem para ler um texto longo?

O número de páginas contidas num livro só constitui elemento desanimador da leitura quando não existe, por parte do aluno, uma proposta real de realizar tal leitura. O aluno envolvido com a obra é capaz não só de lê-la integralmente, mas até de relê-la (e disso eu tenho tido provas: ver depoimentos dos alunos às p.18-20). Assim, mais uma vez, o professor entra em cena: a ele cabe a tarefa de acender a fogueira, fazer com que o livro seja recebido por alguém que deseja conhecê-lo. Para isso, é preciso que haja a preparação para a leitura e é o que tenho tentado fazer (e obtendo respostas), valendo-me das seguintes atividades<sup>7</sup>:

- a) Breves comentários sobre a obra, a partir de narração de algum episódio nela incluído;
- b) Leitura de algum trecho no qual figura um conflito que o aluno gostaria de ver resolvido;
- c) Leitura do(s) primeiro(s) capítulo(s) da obra sugerindo que as falas das personagens (caso existam, é claro) sejam lidas pelos alunos que manifestem interesse em fazê-lo.

<sup>5</sup> Essa idéia começou a ser colocada em prática em 1982, quando eu trabalhava na Escola SESI de 1º Grau Benjamin Guimarães, sendo levada, em 1983, para a Escola SESI de 1º Grau Alvimar Carneiro de Rezende; atualmente, como estou lotada apenas nessa última, só do que diz respeito ao acervo nela existente posso falar: nesses três anos (com o empenho também dos outros professores de Português), já conseguimos adquirir um total de 1.320 livros, distribuídos em 33 diferentes coleções de 40 exemplares de cada obra.

<sup>6</sup> De um lado, eu sempre fui, e continuo sendo, da opinião de que os problemas relativos à concretização do processo educacional (a falta de tempo com a qual o professor vive lutando, a inexistência de recursos materiais etc. etc. etc.) não pertencem aos professores, mas, por outro lado, acredito que esses problemas só serão resolvidos quando houver mais pessoas lendo, pois, só uma população de leitores será capaz de reivindicar e aí, sim, nós, professores, teremos outros gritos para se juntarem aos nossos na busca de melhores condições de trabalho. Assim sendo, parece-me perfeitamente lógico, coerente, e imprescindível mesmo, investir na remoção desses obstáculos que impedem nossos alunos de ler.

<sup>7</sup> Essas atividades são realizadas, muitas vezes, fora da sala de aula, em ambiente descontraído (pátio interno da escola, quadra de esportes etc.), sem a formalidade daquela leitura que faz tremer, gaguejar ou perder a voz.

## **Como propiciar ao aluno condições para expressar a sua leitura e saber das leituras dos outros?**

O professor de língua portuguesa precisa, além de estar atento (constantemente atento) para o fato de que a compreensão do texto não se faz sem que se estabeleçam as relações entre o texto e o contexto, não se esquecer de que cada leitor pode atribuir a um determinado texto uma significação diferente. Como bem lembra João Wanderley Geraldi, "o autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, re-constrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. É por isso que se pode falar em leituras possíveis..."<sup>8</sup>

Para que os alunos possam expressar as suas leituras, tenho buscado realizar atividades tidas como interessantes e agradáveis pelos alunos, conforme depoimentos deles transcritos às p. 18-20:

- a) comentários livres sobre a obra lida;
- b) discussões de fatos ocorridos no desenrolar da história lida e em relação aos quais surgem opiniões divergentes;
- c) leituras de trechos tidos, pelos alunos, como mais emocionantes e/ou mais bonitos (cada aluno cita a página onde se encontra o trecho eleito e sua leitura é acompanhada pelos outros elementos do grupo);
- d) dramatização de cenas, à escolha do(s) aluno(s);
- e) leitura dialogada (às vezes, tal leitura já vem ensaiada para a sala de aula, por iniciativa dos próprios alunos);
- f) montagem de textos a partir de elementos fornecidos pelos textos lidos (descrição de cenários, de personagens etc.);
- g) seminários (para essa atividade, os alunos elaboram perguntas, cuidando de mencionar as páginas nas quais é possível encontrar as justificativas para as respostas dadas);
- h) tradução da história para quadrinhos;
- i) julgamento de personagem;
- j) debates sobre os assuntos abordados nas obras, o que frequentemente acarreta a realização de pesquisas (estabelecendo, assim, a inter-relação entre diversas áreas de estudo);
- l) montagem de linha de tempo, incluindo os fatos essenciais da história.

Relaciono, a seguir, alguns temas debatidos com os alunos a partir da leitura de livros neste ano de 1985:

<sup>8</sup> GERALDI, op. cit., p. 80.

- | Livro (s) lido (s)  | tema (s) debatido (s)   |
|---|---|
| NICOLELIS, Giselda Laporta. <i>A Serra dos homens formigas</i> . 3. ed. S. Paulo, Brasiliense, 1983.        | — O problema da seca no Nordeste.   |
| MOTT, Odette de Barros. <i>Justino, o retirante</i> . 22. ed. S. Paulo, Brasiliense, 1984.                  | — O valor atribuído ao dinheiro (o ouro) numa sociedade como a nossa.   |
| PRADO, Lucília Almeida Junqueira de. <i>Antes que o sol apareça</i> . 13. ed. São Paulo, Brasiliense, 1984. | — A vida do trabalhador rural brasileiro.   |
| JOSÉ, Ganymédes. <i>Pai-de-Todos</i> . 10. ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.                                | — A migração da população rural para os grandes núcleos urbanos, em nosso país.   |
| MOTT, Odette de Barros. <i>Pedro pedreiro</i> . 8. ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.                        | — O direito de lutar pela realização profissional.  |
| MOTT, Odette de Barros. <i>Os dois lados da moeda</i> . 9. ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.                | — As condições de trabalho oferecidas ao operário da construção civil.<br>— A vida nas favelas.<br>— A distribuição desigual da renda, no Brasil. |
| ALVARENGA, Terezinha. <i>Tô pedindo trabalho</i> . Belo Horizonte, Miguilim, 1982.                          | — A violência.<br>— A postura daqueles que detêm o poder em nosso país.<br>— O problema do menor desamparado.                                     |
| RIBEIRO, José Hamilton. <i>Pantanal-amor-baguá</i> . 11. ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.                  | — A devastação das nossas reservas ecológicas.  |
| PUNTEL, Luiz. <i>Meninos Sem Pátria</i> , 5. ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.                              | — O período pós-64, na história do Brasil.<br>— A proposta de redemocratização do país (o processo de anistia, eleições diretas, etc.)            |

## Vale a pena aceitar o desafio

Não há como saber ler e gostar de ler sem se praticar a leitura. Assim sendo, é preciso que a escola passe, urgentemente, a encarar com seriedade a importância do seu papel na formação de verdadeiros leitores, aceitando, então, o desafio de despertar o gosto pela leitura. As opiniões dos alunos com quem desenvolvi a experiência a que me referi neste artigo são animadoras: dos 240 alunos envolvidos, apenas um afirmou que agora gosta menos de ler do que antes. Os outros, cada um à sua maneira, disseram o que pode ser resumido através dos trechos abaixo transcritos:

*Eu nunca gostei de ler devido eu ser obrigado a ler (...) mas na 7ª série mudou para melhor porque eu li os livros que eu estava a fim inclusive li todos sem aquela obrigação antiga (Marcelo Peixoto, 7ª série.)*

*Para falar a verdade eu não gostava de ler textos e poesias. Se eu pudesse enforcar cada autor de livros eu enforcaria. (...) Agora eu gosto de ler e escrever. Esse ano foi o maior ano de sucesso. (Maibe Oliveira, 7ª série.)*

*Li vários livros, alguns me fizeram vibrar (...). Gostei muito dos seminários em que participei, nos quais falei tudo o que tinha direito. Participei até de um julgamento, foi emocionante, eu era o advogado de defesa. Em fim tudo foi muito bom. (Eliene Pires, 7ª série.)*

*A leitura quando feita por obrigação passa a ser chata, muitas vezes faz o aluno se revoltar contra as aulas de Português, mas pelo contrário as leituras quando feitas por livre e espontânea vontade trazem ao aluno a satisfação de ler, e o mais importante, de ler bem.*

*Como por exemplo, eu mesmo, se fosse obrigado a ler todos estes livros, pouquíssimos eu teria lido, e mesmo se tivesse lido todos, teria tirado pouco proveito. (Audier Dias, 7ª série.)*

*Eu adorei este método de ensino, eu o chamo de "ler e aprender por prazer". Pois quando lemos e aprendemos por agrado, satisfação, aprendemos melhor pois eu detesto fazer as coisas obrigado. (Carmem Oliveira, 7ª série.)*

*Esse trabalho rendeu muito, eu por exemplo melhorei a leitura e até gosto de ler o que eu odiava. (Ana Paola Ferreira, 7ª série.)*

*(...) eu até a algum tempo atrás não gostava de ler livros, mas o*

*tipo de leitura deste ano foi diferente com livros muitos bons e interessantes, após a leitura dos livros agente fazia uma coisa muito interessante que era o seminário (...)* (José Hamilton Santos, 7ª série.)

*É legal a gente não ter que ler porque se sente obrigado, a gente lê porque gosta, porque aprendeu a gostar da leitura, a analisar, a discutir. Sabe, fica um clima gostoso, a professora lê pra gente, nós mesmos lemos, e não tem aquele negócio de prova sobre o livro. Eu acho que se tivesse a gente até desanimava.* (Adriana Rodrigues, 7ª série.)

*Para lermos alguma coisa, temos que ter entusiasmo, e uma maneira disto é começando a ler na sala, porque aí, chegando em casa, queremos continuar a leitura já começada. Depois do livro lido, eu adoro fazer seminários, perguntas, ler o trecho mais importante.* (Patrícia Cardoso, 7ª série.)

*(...) eu, por exemplo, se fosse ler um livro para prova leria 3 vezes e não daria conta de fazer nada. (...) Depois que começamos a fazer este tipo de trabalho, minha leitura tem melhorado muito.* (Vanessa Maria, 7ª série.)

*Antes eu detestava ler, tinha pavor, lia por obrigação, mas nada. Agora eu passei a me interessar por leitura.* (Patrícia Passos, 8ª série.)

*Na 7ª série foi que eu descobri o prazer de ler, não lia simplesmente pelo nome do livro (...). Na 8ª série, foi melhor ainda...* (Rejane Silva, 8ª série.)

*Antes não gostava de ler (...). Com o método de ler por prazer, sem obrigação, passei a gostar da leitura, a pegar um livro e ler todo com satisfação o que não acontecia antes.* (Cláudia Gonçalves, 8ª série.)

*No início de 1984, na sétima série, eu custava a ler um livro todo. (...) Já neste ano de 1985, eu passei a gostar 100% mais que no início do ano passado.* (Luiz Henrique, 8ª série.)

*Antes eu tinha muita preguiça de ler, custava a pegar um livro e quando pegava não lia nem a metade. Hoje eu já consigo ler um livro todo, me interesso pelas histórias, agora acho a leitura muito importante.* (Maria Aparecida Pimental, 8ª série.)

*A arte da leitura é algo que deve ser mais cultuado em todas as escolas (...). O trabalho de seminário é importantíssimo, além de despertar a curiosidade sobre o livro, ainda tira dúvidas, e*

*tira lições que a gente não tinha enxergado, conscientizando sobre determinada crise social (desemprego, marginalização etc.). (Ana Paula Alves, 8ª série.)*

*Eu sempre gostei de ler. Mas lia os livros que queria o professor. Então a leitura era forçada, desagradável e isso não nos levava a ter o hábito de ler.*

*Agora já pego um livro para ler, por prazer, sem ser mandado. (Renato Andrade, 8ª série.)*

*Depois que eu li esses livros, comecei a entender o português muito melhor, como se a vida fosse muito melhor do que pensava, tendo idéias muito mais fortes para entender as coisas. (Roberto M.D. Souza, 8ª série.)*

# Casa de ferreiro, espeto de pau<sup>1</sup>

Lúcia Castello Branco  
FALE/UFMG

A discussão em torno dos objetivos específicos do Curso de Letras, a meu ver, esbarra na questão, não menos controversa, da definição de seus objetivos gerais. Não me refiro aqui a objetivos genéricos do tipo “formar bons professores de Português”, que, como bem observa Mário Alberto Perini, são absolutamente inoperantes. Mas creio que há pelo menos dois objetivos gerais que se relacionam intimamente à formação de professores e que não têm merecido o devido espaço na composição dos currículos de Letras: a formação de pesquisadores e escritores. Sem o desenvolvimento dessas duas habilidades — a pesquisa e a escrita —, não vejo como se possa formar um bom professor de Letras.

Quando se iniciam discussões acerca da formação de pesquisadores e sobretudo de escritores, através do Curso de Letras, são frequentes as observações do tipo: “a Faculdade de Letras tem como objetivo primordial a formação de professores”, “não há mercado de trabalho para pesquisadores”, “não se aprende a ser escritor na escola”, etc. Entretanto, muitos de nossos alunos, a nível de Mestrado e Doutorado (ou mesmo, mais raramente, na Graduação), sobrevivem às custas de magras bolsas de pesquisa, o que pressupõe que eles tenham desenvolvido a habilidade de pesquisa durante a Graduação. Esses mesmos alunos, durante todo o curso, são avaliados sobretudo a partir de seus textos (provas, monografias, trabalhos finais), que, embora produzidos sob o rigor dos padrões da língua escrita, não conferem a seus autores o “grau” de escritores.

É claro que, quando me refiro aos escritores formados em Letras, não estou supondo que sejamos capazes de formar ficcionistas, poetas e dramaturgos, embora muita coisa pudesse ser feita no sentido de abrir espaço, na Faculdade de Letras, para tais atividades (a criação de oficinas literárias é um bom exemplo disso). Mas, certamente, no que diz respeito ao ensaio, à crítica literária, à análise de textos, o Curso de Letras tem muito a contribuir. Apesar disso, e embora cobrando de nossos alunos uma produção escrita, continuamos a não nos comprometer

<sup>1</sup> Este trabalho foi apresentado em mesa-redonda sobre os Objetivos Gerais do Curso de Letras, durante a 37ª Reunião Anual da SBPC, em Belo Horizonte, em julho de 1985.

com a formação de escritores.

Tal recusa, a meu ver, tem origem numa atitude que nós, profissionais de Letras, adotamos com relação a nossa produção escrita: não nos habituamos a encarar nossos textos como portadores de um estilo próprio, de uma forma peculiar, mas apenas como veiculadores de idéias — essas, aliás, geralmente muito pouco nossas. Com relação aos ensaios e análises literárias que produzimos (ou reproduzimos?), a atitude que nos é estimulada é a da mais completa reverência às idéias e da mínima atenção ao estilo, à elaboração formal. Entendemos, aliás, como “elaboração formal” muito pouco do que a expressão poderia nos sugerir: restringimo-nos a um certo rigor gramatical, a uma certa clareza na exposição de idéias, a uma certa coerência na argumentação. Qualidades como elegância e beleza da escrita são reservadas aos “escritores” — aqueles que possuem o talento e não dependem da formação institucional.

O que perdemos com isso? Apenas algumas centenas de leitores, já que, nos moldes da sisudez e da aridez em que nossos textos são construídos, só conseguimos atingir nossos colegas de trabalho e, quando muito, nossos alunos. Será por acaso que nossas teses de Mestrado raramente são publicadas e, quando isso ocorre, precisam ser reescritas “para efeito de publicação”? Será por acaso que os professores de Letras têm menos acesso à imprensa (mesmo aos periódicos especializados em Literatura) que os autodidatas, os curiosos, os leigos de toda espécie? Parece-me que, ao menos no que diz respeito à articulação da Universidade com a comunidade, tais questões deveriam ser discutidas.

Entretanto, esses prejuízos decorrentes do pouco caso com relação à formação de escritores, pelas faculdades de Letras, são desprezíveis, se considerarmos o prejuízo maior de que esse pouco caso é apenas o reflexo, a consequência. Na minha opinião, é na atitude que a academia tem adotado com relação ao saber que reside a origem do problema. Afinal, não somos estimulados, enquanto professores (e, muito menos, enquanto alunos), a produzir um saber. Ao contrário: sempre nos foi ensinado que nossa função seria a de reprodutores do saber — esse, muitas vezes, inadequado e ultrapassado, mas, de certa forma, sagrado, inquestionável. Em decorrência dessa atitude, as habilidades de escrita (pelo menos a de uma escrita criativa, que não se limite a veicular idéias alheias) e de pesquisa não devem de fato se constituir em objetivos de um curso superior.

E aqui eu gostaria de colocar mais detalhadamente a questão da pesquisa nas faculdades de Letras, especificamente na área de Literatura, onde atuo como professora. Em situações de seminá-

rio, ou em vésperas de datas estipuladas para entrega de trabalhos finais, é comum sermos abordados por alunos que ignoram absolutamente por onde devem iniciar sua análise sobre determinado assunto, romance ou poema. Em geral, esses alunos esperam encontrar em um livro exatamente aquilo que procuram: se o tema escolhido refere-se à análise da personagem feminina em Camilo Castelo Branco, deve haver uma obra a esse respeito, o mesmo para uma análise semiológica de Drummond, o mesmo para uma análise sociológica de José de Alencar, e assim por diante. Ora, que tipo de atitude esse comportamento reflete? Uma atitude que compreende a pesquisa não como "busca", "indagação", "investigação", mas como reprodução de idéias de algumas célebres "autoridades do saber".

É, afinal, não é esse o comportamento que nós, professores, aprendemos a respeitar? Quantas vezes recuamos diante da escolha de determinado assunto para pesquisa (especialmente quando se trata de pesquisa para elaboração de uma dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado), em face da pouca bibliografia de que poderíamos dispor para o estudo de tal assunto? Quantas vezes o critério que adotamos para escolha de uma obra a ser pesquisada relaciona-se ao número de pesquisas já realizadas sobre aquela obra? Por que será que os trabalhos que visam ao "descobrimento" de autores desconsiderados pela história literária oficial, ou de obras que não mereceram destaque nas épocas em que foram publicadas, raramente são produzidos pela Universidade? Parece-me que a pesquisa, tal como vem sendo praticada nas faculdades de Letras, pelo menos no que se refere à área de Literatura, perdeu muito de seu caráter de investigação e de indagação. O que se observa, em grande parte, é a mera constatação de "fatos literários", ou a aplicação de teorias que muitas vezes não tivemos tempo de absorver.

É explicável, portanto, que, em decorrência dessa atitude com relação ao saber, a formação de escritores não seja considerada como um dos objetivos dos cursos de Letras. Frutos de pesquisas que preferem reproduzir um saber sacralizado, ao contrário de produzirem um saber próprio, nossos textos não podem mesmo ser entendidos como escrita de escritor. São antes o veículo, o "canal" por onde muito das idéias alheias, e muito pouco das nossas idéias, deve-se manifestar.

Discutidas essas questões, cabe a pergunta: de que forma a definição dos objetivos gerais pode influir na elaboração dos objetivos específicos? Em outras palavras: o que muda, concretamente, se nos propusermos a aliar a formação de professores à de escritores e pesquisadores? Praticamente tudo, eu diria. A partir daí, toda a elaboração de programas de curso (o que

pressupõe uma definição dos objetivos específicos a serem atingidos) teria que ser repensada. Na área de Literatura, por exemplo, a polêmica questão dos “estilos de época” precisaria ser revista: na medida em que os alunos se engajassem numa pesquisa “ativa”, rapidamente descobririam que, à margem de uma história literária oficial, existem inúmeras outras histórias e que o critério de escolha deste ou daquele escritor é absolutamente discutível. A valorização do texto escrito como produção do próprio aluno também implicaria uma reformulação dos cursos: a partir dessa preocupação, seria necessária a elaboração de programas que possibilitassem o exercício constante dessa prática da escrita, a discussão dos textos dos alunos em sala de aula, a reformulação de seus textos durante o curso, etc.

A meu ver, não há como iniciar uma discussão a respeito dos objetivos específicos do Curso de Letras se não repensarmos seus objetivos gerais, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa e escrita, que não são, de fato, consideradas como requisitos de um professor de Letras. Só essa preocupação, tenho certeza, já é suficiente para desencadear muita polêmica. Mas, na verdade, o que resta ao professor de Letras destituído das habilidades de escritor e pesquisador? Muito pouco. Resta-lhe ministrar aulas, muitas vezes bem preparadas e bem realizadas, mas que possivelmente não irão muito além de uma certa tautologia.

“Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida uma outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar”, nos diz Roland Barthes, em sua aula inaugural no Colégio de França.<sup>2</sup> Estaremos realmente prontos para abrir mão do poder que o exercício de reprodução do saber nos garante? Talvez uma proposta desse tipo não tenha lugar em sociedades como a nossa, em universidades como as nossas, em nossas faculdades de Letras. Mas talvez seja somente com olhos na utopia que possamos inventar uma realidade menos cinzenta para os nossos cursos de Letras.

<sup>2</sup> BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, Cultrix, 1978. p. 47.

# A Propaganda e a mulher<sup>1</sup>

Rosângela Borges Lima  
FALE/UFMG

“Se você ainda não deu uma máquina de lavar Brastemp para sua mulher, só pode ser por uma destas razões:

- 1 - Não tem mulher.
- 2 - Não gosta da mulher que tem.
- 3 - Acha que lugar de mulher é no tanque.
- 4 - Não conhece Brastemp.”

Esse é o macrotexto<sup>2</sup> da propaganda reproduzida na Figura 1, cuja imagem traz exclusivamente uma máquina de lavar. A mensagem, como vemos, tem a estrutura de um discurso didático, lembra a exposição de um professor, que ensina a lição aos alunos, (e) numerando os argumentos para facilitar-lhes a compreensão do raciocínio. Pode-se pensar também em um teste de múltipla escolha em que se exige a resposta do aluno sobre as lições estudadas. Aqui, o que se ensina ou o que se cobra é o comportamento ideal do bom marido: se ele ama a mulher que tem, deve lhe dar uma máquina de lavar. (Na realidade, o ensino é aqui meramente subsidiário: o que se quer é vender a máquina, incutindo na mulher a imagem do bom marido para levá-la a pressionar o marido a lhe dar o produto anunciado.)

Conotações de cunho ideológico brotam da argumentação do macrotexto: a mulher que não possui uma máquina de lavar não a possui porque não a ganhou do marido; ela não tem como comprá-la, uma vez que a dona-de-casa não tem renda própria e, por isso, depende do marido até para adquirir seu próprio instrumento de trabalho.

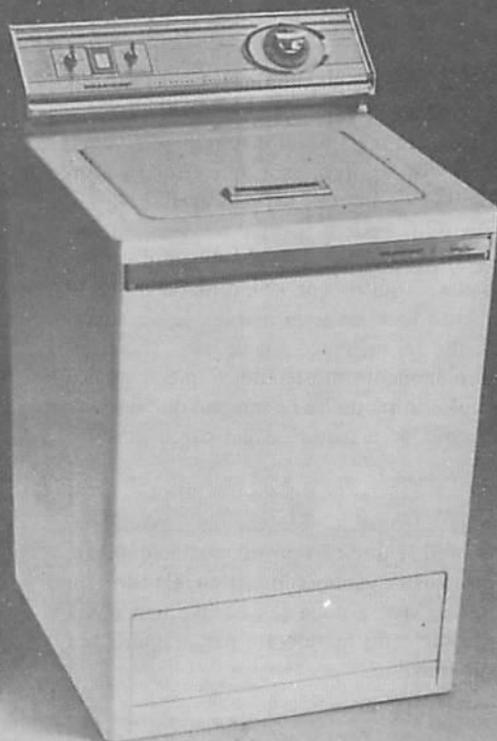
Chama, também, a atenção a razão de número 3, “Se você ainda não deu uma máquina de lavar Brastemp para sua mulher” é porque “acha que lugar de mulher é no tanque.” Subjacente a essa razão apresentada, encontra-se uma aparente nova visão da mulher: lugar de mulher não é no tanque. Essa nova visão da mulher é, como eu disse, aparente, pois não se faz referência a novos espaços conquistados pela mulher. Pode-

<sup>1</sup> Este trabalho é a reprodução de um trecho da minha dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, intitulada *Recebedor: sujeito da comunicação?*. Nesta, busco analisar, através da imagem e dos textos, o retrato que a publicidade faz da mulher, do homem, do jovem, da criança e do receptor indefinido, o adulto em geral.

<sup>2</sup> Neste trabalho, registra-se frequentemente a terminologia macrotexto e microtexto, que copio do professor João Carlos de Melo Mota (em *A guerra publicitária dos detergentes*, trabalho de Mestrado, 1973, e em *A Procura do poético na linguagem publicitária*; sondagens estilísticas, Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1981). Entende-se aqui como *macrotexto* a informação verbal grafada em tipos maiores, que equivale ao título do anúncio. *Microtexto* é a mensagem verbal inscrita em tipos reduzidos.

SE VOCÊ AINDA NÃO DEU UMA  
MÁQUINA DE LAVAR BRASTEMP  
PARA SUA MULHER, SO PODE SER  
POR UMA DESTAS RAZÕES:

- 1 NÃO TEM MULHER
- 2 NÃO GOSTA DA MULHER QUE TEM
- 3 ACHA QUE LUGAR DE MULHER É NO TANQUE
- 4 NÃO CONHECE BRASTEMP



A máquina de lavar Brastemp faz tudo sozinho. E só ligar que ela deixa a roupa de molho, ensaboa, lava, enxágua e torce igualzinho como as mulheres fazem. Só que

Brastemp não é mulher, é máquina. Foi feita especialmente para fazer esse serviço pesado. Vamos, poupe a sua mulher, leve um dos três modelos Brastemp para sua casa.

  
**BRASTEMP**  
Um profundo respeito pela qualidade.

Figura 1. Propaganda de máquina de lavar publicada na p. 147 da revista *Veja* de 22/11/78.

se deduzir que se afirma que lugar de mulher não é no tanque – é na máquina de lavar. Portanto, o lugar da mulher continua marcado pela divisão de papéis existente na nossa sociedade. O discurso, aparentemente inovador, consolida a visão do papel da mulher: ela deve-se limitar ao meio doméstico.

E, na tentativa de aproximar o produto da realidade concreta do consumidor, para que o produto seja aceito, o anúncio facilita a decodificação da mensagem, através da linguagem tipicamente coloquial. Por isso é que aparece a regência verbal popular no macrotexto: “Se você ainda não deu uma máquina de lavar Brastemp *para* sua mulher...”. Por isso também é que o microtexto, na parte inferior da folha, se estrutura em tom coloquial.

“A máquina de lavar Brastemp faz tudo sozinha. É só ligar que ela deixa a roupa de molho, ensaboa, bate, lava, enxágua e torce.

Igualzinho como as mulheres fazem. Só que Brastemp não é mulher, é máquina. Foi feita especialmente para fazer esse serviço pesado.

Vamos, poupe a sua mulher, leve um dos três modelos Brastemp para sua casa.”

Os períodos e parágrafos são todos curtos. Usam-se expressões populares: “*Igualzinho como as mulheres fazem. Só que Brastemp não é mulher, é máquina.*” Omite-se o complemento verbal em função da economia da linguagem: “É só ligar, que ela deixa a roupa de molho, ensaboa, bate, lava, enxágua e torce.”

O microtexto explica a imagem. Se essa máquina “faz tudo sozinha”, eis a razão por que ela aparece sozinha na imagem; isto é, não há elementos humanos que apresentem a máquina da imagem.

Entretanto, se a máquina “faz tudo sozinha”, por que ela é destinada somente à esposa e não a qualquer membro da família? Se “é só ligar que ela deixa a roupa de molho, ensaboa, bate, lava, enxágua e torce”, por que ela é um instrumento que o homem compra para sua mulher e não para si mesmo? A razão é simples: lavar roupa é um trabalho tido como exclusivamente feminino, pois faz parte dos afazeres domésticos.<sup>3</sup> O microtexto afirma que “Brastemp não é mulher, é máquina.”, mas todo o texto deixa entrever a ideologia dominante: a mulher se identifica com a máquina, à medida que é ela o consumidor desse produto. O produto se destina exclusivamente a ela. A máquina é “automática”, “obediente”, “sem inteligência”, assim como a mulher.

<sup>3</sup> “A incapacidade do homem de cuidar da casa é fictícia. Ele poderia fazê-lo, mas é necessário defender a padronização das tarefas, eliminando toda e qualquer possibilidade de um debate racional a respeito das tarefas do homem e da mulher. Introduce-se, assim, uma forma de imobilidade social.” (NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As Belas mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. p. 41.)

Desse modo, enquanto procura vender uma máquina de lavar, o anúncio vende uma velha idéia: a de que o lugar da mulher é em casa, lugar onde se exige pouco do seu intelecto.

É essa mesma idéia que compramos ao ler a propaganda publicada em *Veja* de 25/10/78, à página 77, cuja imagem apresenta uma mulher, duas crianças e um carro (Figura 2).

A mulher está apoiada na traseira do automóvel, que tem a porta do bagageiro aberta.

Ela sorri para uma menina, que, também sorridente, carrega nos braços uma abóbora.

Sentado dentro do porta-bagagem, está um menino.

O carro está repleto de frutas, verduras, enlatados, pacotes e há dentro dele até um buquê de margaridas.

Ao lado do carro, um carrinho de supermercado, carregado de compras.

Trata-se de uma família (mãe e filhos) que acabou de fazer as compras no supermercado e as coloca no bagageiro do carro, parado num pátio de estacionamento.

Uma imagem menor, no alto da página, reproduz o mesmo carro com a porta do bagageiro também aberta, porém este está vazio. Pode-se perceber uma figura de Retórica nessa imagem, a hipérbole: a fotografia foi feita de modo a ampliar o espaço interno do automóvel; tanto o bagageiro quanto as poltronas têm dimensões desproporcionais em relação ao todo do carro.

Conotações podem surgir da imagem.

A mulher é jovem, bonita, dinâmica (as mangas arregaçadas de sua camisa dão a entender que é ela quem carrega e organiza no carro as compras feitas).

A figura masculina sugere conotações de caráter ideológico. A ausência do marido traz indicações da independência feminina: é a mulher que dirige o carro, é a mulher que dirige o orçamento doméstico, é a mulher que dirige a própria vida.

Todavia, se por um lado a figura feminina procura indicar a independência da mulher, por outro lado a figura masculina

Pelo jeito, vai longe a lista de pessoas que se decidiram por um Caravan. Elas compararam e perceberam que, pelo preço, o Caravan



é o único carro que dá tanto conforto, espaço, segurança, e a sempre tranqüila mecânica Chevrolet. Tudo isso em tamanho família e num estilo muito bonito.

A gente vê aquele dono de galeria de arte, transportando com carinho e suavidade seus quadros e objetos no compartimento todo acarpitado.

Tem também aquele defensor da ecologia, que usa o Caravan para enfrentar caminhos do sítio e para carregar plantas, frutas e amigos.

E tem ainda aquela mulher prática, que encara a escola das crianças, as compras, o vaivém de todo santo dia.

Afinal, o motor de 4 cilindros do Caravan, também disponível com o

novo carburador de duplo estágio progressivo em toda a linha 79, e o tanque de 65 litros fazem economia para marido nenhum botar defeito.

Será que você também não é um típico proprietário de Caravan?

Qualquer um dos 400 Concessionários Chevrolet faz um excelente negócio para você ter um Caravan, o carro que foi feito para você.



*Tome uma atitude  
Chevrolet.*

## Caravan & Cia. Ilimitada.



Garantia o combustível de amanhã.  
Respeite os 80.

Figura 2. Propaganda de automóvel publicada na p. 77 da revista *Veja* de 25/10/78.

continua como a "superior": o menino (filho) está sentado, tomando um suco de laranja, enquanto a menina (filha) auxilia a mãe nas tarefas domésticas. Aqui, a menina ajuda a mãe a descarregar o carrinho do supermercado e a colocar as compras no bagageiro do carro.

O anúncio, portanto, apesar de parecer estimular um novo modo de pensar a sociedade, exaltando a independência feminina, representada pela figura da mãe, deixa escapar o reforço ao modo de pensar referente à divisão de papéis existente no meio familiar, onde o menino é educado para cuidar das "grandes decisões" do lar e, por isso, é apenas um espectador das "pequenas atividades" da mulher.

Se fazer as compras de supermercado se tornou tarefa da mãe (já que o pai "trabalha e não tem tempo para essas coisas"), então é a menina que divide com ela a obrigação de conduzir e organizar as compras no carro. E o menino assiste ao trabalho das mulheres<sup>4</sup>, tomando um suco, assentado tranquilamente, assim como o pai, que, quando chega do trabalho, toma uma bebida e assiste indiferentemente ao trabalho das mulheres da casa, assentado em frente à televisão.

Desse modo, a imagem nos leva a concluir algo curioso: a mesma mãe que se libertou da opressão machista da sociedade repete com os filhos a educação que provavelmente recebeu dos pais: ela educa os filhos para reproduzirem a relação de dominação do homem sobre a mulher. A menina, mais tarde, se quiser se libertar das discriminações, terá de lutar como a mãe lutou. Por isso é quase insignificante a parcela de conquistas femininas legada de geração para geração. Prova disso é que, depois de 8 milhões de anos de lutas pela emancipação<sup>5</sup>, a mulher ainda se vê, hoje, cercada por preconceitos machistas de toda ordem.

Mas o leitor comum de uma revista dificilmente se preocupa em analisar com profundidade uma propaganda, que não é o seu centro de interesse na revista. A leitura que ele faz dos anúncios é linear e rápida. Sendo assim, ele pode perceber apenas o lado "positivo" dessa mensagem publicitária e fazer suposições do tipo: "esta é uma família feliz, pois todos estão sorridentes"; "o motivo dessa felicidade deve ser o carro, que é confortável, bonito, espaçoso." Desse modo, a publicidade atinge o seu objetivo, o de levar o consumidor a crer que a felicidade é algo que depende do carro do anúncio e pode, portanto, ser comprada.

O microtexto, no alto da página, é apresentado num tom

<sup>4</sup> Parece-me importante salientar que, por não parecer socialmente produtivo, o trabalho doméstico da dona-de-casa não é considerado pela nossa sociedade como uma forma de trabalho. Veja-se, a propósito, o seguinte trecho de um texto de Rose Nogueira, publicado no *Folhetim* de 02/10/1979: "– A senhora trabalha? – Não, cuidado da casa, faço comida e tomo conta das crianças. Quem trabalha é meu marido."

<sup>5</sup> O paleontólogo Richard Leakey supõe que os seres humanos habitam a terra há 8 milhões de anos aproximadamente. (Veja. 16/03/83, p.3-6.)

coloquial (“*Pelo jeito, vai longe a lista de pessoas...*”, “é o único carro que dá *tanto* conforto, espaço e segurança, e a *sempre tranqüila* mecânica Chevrolet. *Tudo isso em tamanho família...*”; “*A gente vê aquele* dono de galeria de arte...”, “*Tem também aquele* defensor da ecologia...”, “*E tem ainda aquela* mulher prática, que *encara* a escola das crianças, as compras, o *vaivém de todo santo dia*”, “... fazem economia para marido nenhum *botar defeito.*”)

O coloquialismo da mensagem verbal facilita a sua decodificação e cria no leitor uma certa simpatia pelo automóvel. A linguagem contagia o produto: a simplicidade da linguagem conota simplicidade do produto, que, então, parece acessível a qualquer comprador.

A opinião geral, reforçada pela publicidade automobilística, estabelece que o carro ideal para o brasileiro é o da linha Volkswagen, por ser o mais resistente nas estradas de terra, o mais econômico e o mais barato. Essa propaganda do Caravan (Chevrolet) tenta refutar as premissas já aceitas e criar outras novas para a aceitação do seu produto.

Um proprietário do carro é o “defensor da ecologia, que usa o Caravan para enfrentar caminhos do sítio...”. Ou seja, o Caravan é um carro resistente, que enfrenta buracos, poeira e barro do caminho do sítio.

Uma linguagem técnica garante a seriedade do argumento de que o Caravan é um carro econômico — e mais, possante, veloz: “... o motor de 4 cilindros do Caravan, também disponível com o novo carburador de duplo estágio progressivo em toda a linha 79, e o tanque de 65 litros fazem economia para marido nenhum botar defeito.”<sup>6</sup>

O preço também é uma vantagem desse sobre os demais carros: “... perceberam que, pelo preço, o Caravan é o único carro que dá tanto conforto, espaço, segurança, e a sempre tranqüila mecânica Chevrolet.”

Como se vê, o automóvel supera as qualidades do Volkswagen, pois, além de resistente, econômico e barato, ele é confortável, espaçoso, seguro. E é, também, um carro bonito: ao distinguir o dono da galeria de arte — pessoa tida como de bom gosto — como um dos proprietários do Caravan, sugeriu-se que este também é um objeto de arte — a estética dos quadros e objetos artísticos é projetada na estética do carro, num processo de contaminação.

<sup>6</sup> Essa frase, estruturada com informações técnicas, que se destinam ao marido, traz subjacente uma visão machista sobre a mulher, como um ser desprovido de inteligência. Ela é incapaz de julgar as qualidades do automóvel que dirige e, por isso, se limita a acatar as apreciações do marido. Ele é quem “bota defeito” no carro que ela usa. Isso se soma à idéia que expus de que, apesar de parecer apresentar a mulher como dinâmica, independente, o anúncio reforça a imagem da mulher como um ser “inferior”. O papel dela é cuidar da economia do lar. Sendo econômica, ela presta benefícios à família. Portanto, o carro que lhe destinam é, como ela, econômico.

O anúncio procura aproximar o produto, o carro, do consumidor. Por isso, além do coloquialismo na linguagem já mencionado, refere-se aos já proprietários do Caravan pela indicação do dêitico: “aquele dono de galeria de arte”, “aquele defensor da ecologia”, “aquela mulher prática”. O emprego do pronome demonstrativo substitui um proprietário imaginário por um ser concreto, real. É como se apontassem para uma pessoa na rua: “Aquele ali, que você já conhece.” Conseqüentemente, o carro passa a fazer parte da realidade concreta do leitor, possível futuro proprietário do Caravan.

E essa anulação do distanciamento entre o produto anunciado e o consumidor é ainda mais caracterizada na mensagem final do microtexto: “Será que você também é um típico proprietário Caravan? Qualquer um dos 400 Concessionários Chevrolet faz um excelente negócio para você ter um Caravan, o carro que foi feito para você.”

Todo o discurso é estruturado no sentido de coagir o leitor a ser igual às outras pessoas: “Se todos têm um Caravan, você também deve tê-lo”. No entanto, com essa mensagem final do microtexto, restringiu-se o tipo de pessoas que adquiram o Caravan: para fazê-lo, é necessário que a pessoa se destaque entre as demais, seja requintada, “um típico proprietário Caravan”. Assim, o leitor ansioso por *status* se rende diante da armadilha final: o Caravan é “o carro que foi feito para você”.

O macrotexto, apresentado abaixo do microtexto, renova um clichê numa mensagem ambígua: “Caravan & Cia Ilimitada”. A companhia é ilimitada porque, sendo o carro espaçoso, o motorista pode transportar vários passageiros, tendo, portanto, várias companhias. E é também ilimitada a companhia, pois o número de Caravan nas ruas é imenso, já que o carro tem boa aceitação no mercado e os típicos proprietários Caravan são “boas companhias”, são pessoas que possuem estabilidade financeira e *status*, como o dono da galeria de arte, o defensor da ecologia, a dona-de-casa eficiente.

É também digno de comentários o *slogan* do produto: “Tome uma atitude Chevrolet.”

Existe a atitude certa, a errada, a refletida, a irrefletida, a coerente, a incoerente... Então, criou-se a atitude Chevrolet. *Chevrolet* é, assim, um adjetivo a qualificar uma atitude. Com o uso do verbo *tomar* no imperativo, acredito que uma atitude Chevrolet seja algo positivo (assim como atitude certa, refletida, coerente...), já que não é comum aconselhar alguém a fazer algo reprovável.

Relacionando os textos e a imagem, chegamos a algumas conclusões.

A mulher apresentada na imagem é a mãe de família a quem se refere o texto. Ela também é uma proprietária de automóvel, é “aquela mulher prática, que encara a escola das crianças, as compras, o vaivém de todo santo dia.” Contudo, não é ela a destinatária do anúncio, é o marido dela, “o típico proprietário Caravan”. Ela apenas ajuda a ilustrar uma das utilidades do carro – a de transportar as compras e a família com conforto e segurança.

Como vimos, a simplicidade da linguagem conota a simplicidade do produto, que parece, dessa forma, acessível a qualquer comprador. Entretanto, os códigos visual e verbal contradizem essa dedução, limitando o “típico proprietário Caravan”: o destinatário da mensagem é o homem da classe média alta, o marido que não aparece na imagem, porque deve estar defendendo o seu salário. É ele quem pode ter um sítio no interior – e não um marido pobre. E é a sua mulher quem leva as crianças para a escola e faz as compras – e não um motorista particular e outros empregados de família rica.

Na família pobre, o marido precisa do trabalho da mulher na divisão das despesas. Na rica, nenhum dos dois é obrigado a trabalhar, pois têm os empregados que trabalham para que eles se divirtam. Já na família de renda média, o marido freqüentemente “não deixa” sua mulher “trabalhar”, pois ele “sozinho” consegue sustentar a mulher e os filhos. É no lar da classe média que vamos encontrar a dona-de-casa com seus afazeres domésticos, que, segundo nossa sociedade, não constituem forma de trabalho.

# A Semântica do mistério em Bartolomeu Campos Queirós

Ana Maria Clark Peres  
FALE/UFMG

A noção dos campos semânticos (ou campos lingüísticos) foi definida por Jost Trier, em seu *Der deutsch Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes* (Heidelberg, 1931), em que estuda o vocabulário alemão sobre o conhecimento no princípio do século XIII<sup>1</sup>. Suas idéias podem ter origem na doutrina lingüística de Humboldt e levam em conta alguns dos princípios estruturalistas de Saussure: a língua deve ser descrita como um todo organizado, um sistema, cujos elementos tiram seu "valor" de seu lugar em relação aos outros. "Trier elaborou a sua concepção dos campos como setores estreitamente entrelaçados do vocabulário, no qual uma esfera particular está dividida, classificada e organizada de tal modo que cada elemento contribui para delimitar os seus vizinhos e é por eles delimitado."<sup>2</sup>

A concepção de Trier marcou muito a Semântica Moderna, mas sofreu, com o passar do tempo, várias críticas. Ao pressupor compartimentos estanques nas línguas, provocou reações, e novas definições de campo semântico surgiram.

Bally (*Français moderne*, 1940) levanta os "campos associativos", que levam em conta o mecanismo de produção das metonímias e metáforas.

Matoré (*La méthode en lexicologie*, 1950) estuda os "campos nocionais", dando relevo aos critérios sociais. "Com o fim de descrever a estrutura social de um determinado período através de seu vocabulário, Matoré introduziu dois conceitos úteis: "palavras-testemunhas" e "palavras-chave".<sup>3</sup>

As "palavras-testemunhas" "correspondem a noções novas que aparecem no seio da coletividade naquele momento particular de sua história".<sup>4</sup> Determinadas "palavras-testemunhas" se destacam, são as "palavras-chave", que comandam as outras e são o centro de um "campo nocional".<sup>5</sup>

"Este conceito de 'palavras-chave' pode prestar serviços úteis na Estilística; Cornelle, por exemplo, tem sido estudado à luz  
*Rev. Est. Língua Port.*, Belo Horizonte, 3: 34-47, 1985.

<sup>1</sup> Apud ULLMANN, Stephen. *Semântica*. 3.ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

<sup>2</sup> Idem, ibidem, p.510-1.

<sup>3</sup> Idem, ibidem, p. 511.

<sup>4</sup> GUIRAUD, Pierre. *A Semântica*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972. p. 93.

<sup>5</sup> Idem, ibidem, p. 94.

de meia dúzia de termos cruciais que resumem todos os seus ideais: *'mértite, estime, devoir, vertu, genérosité e gloire.'*<sup>6</sup>

O presente trabalho tem como objetivo fazer um estudo do valor estilístico dos *campos semânticos* na obra de Bartolomeu Campos Queirós, em especial no livro *Ciganos*.<sup>7</sup>

Dentre vários temas caros ao autor (liberdade, transitoriedade, amor etc.), destacamos o do *mistério*. Esta pode ser considerada uma "palavra-chave" na sua obra, abrangendo um vasto campo, em que aparecem, com insistência, idéias ligadas a incerteza, sugestão, indefinição, imprecisão, dúvida, imprevisibilidade, ou seja, tudo que é desconhecido, fugidio e *misterioso*. Ao lado do registro desse *mistério* das coisas, há, sempre, o desejo, a tentativa de desvendá-lo, conhecê-lo, decifrá-lo. Diríamos, assim, que dois grandes pólos infiltram-se em toda a sua obra: o "não saber" e o "querer saber", o imaginar.

Em *O Peixe e o pássaro*<sup>8</sup>, a magia do amor impossível é apenas sugerida: "Vocês percebem que minha estória é de amor. Amor de peixe e de pássaro. Como é o seu início eu *não sei*." E mesmo as soluções do desencontro são frágeis: "Quero construir uma gaiola conjugada com um aquário e deixá-los juntos". "Minha *idéia* me entristece como os compromissos aceitos com antecedência."

Em *Mário*<sup>9</sup>, a própria poesia é um mistério a ser revelado: "Encontrei sua poesia *escondida* entre coisas de que ele gostava: botões de marfim, pedras coloridas, contas de vidro e sementes de frutos".

Em *Pedro, o menino que tinha o coração cheio de domingo*,<sup>10</sup> Pedro, Pierre, Pietro, Peter, Pether (ou) Petrus (indefinição da personagem) tenta pintar borboletas e/ou penetrar no mistério da criação artística: "o papel tinha o tamanho de sua *intenção*. As cores, as de seu *desejo*."

*Onde tem bruxa tem fada*<sup>11</sup> busca resgatar o mágico, o fantasioso, através da esperança:

"— Peçam viagens ao centro das sementes para ver a árvore antes de nascer. Peçam ruas cobertas de música para o caminho ser canção. Ou, quem sabe, livros com folhas brancas para os olhos inventarem as estórias... Peçam passarinho ensinado que dorme na palma da mão... Peçam luz de luar com gosto de suspiro para que se tenha sonho doce..."

A escolha de *Ciganos* para estudo mais detalhado do campo semântico do *mistério* deve-se ao fato de podermos considerar esse livro como uma síntese da obra de Bartolomeu Campos Queirós,

<sup>6</sup> ULLMANN Stephen. *Semântica*. 3.ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1964. p. 528.

<sup>7</sup> QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Ciganos*. 2.ed. Belo Horizonte, Miguilim, 1984.

<sup>8</sup> ———, *O Peixe e o pássaro*. 2. ed. Belo Horizonte, Miguilim, 1980.

<sup>9</sup> ———, *Mário*. Belo Horizonte, Miguilim, 1982.

<sup>10</sup> ———, *Pedro*. 2.ed. Belo Horizonte, Miguilim, 1980.

<sup>11</sup> ———, *Onde tem bruxa tem fada*. 3. ed. São Paulo, Moderna, 1982.

na qual se destacam e se condensam suas idéias, o que é, inclusive, explicitado no final da história dos ciganos: “Não faz muito, encontrei este menino. Estava alheio como antes da chegada ou depois da partida dos ciganos. Ele passeava entre *fadadas, conchas, pássaros e domingos*.” Temos aí uma clara alusão a suas outras obras: *Onde tem bruxa tem fada, Mário* (de pedras, conchas e sementes), *O peixe e o pássaro, Pedro* (o menino que tinha o coração cheio de domingo).

Além disso, podemos notar que o próprio título do livro: *Ciganos*, nos remete a um mundo *misterioso*: pouco sabemos de suas vidas, seus costumes, suas origens e, talvez, por isso mesmo, por temê-los, fazemos uma série de suposições a seu respeito, atribuindo-lhes atitudes negativas (seriam ladrões, desordeiros, marginais). Eles trazem em si, dessa maneira, os dois grandes pólos: “não saber”/“querer saber”. Nada sabemos, ao certo, de suas vidas, eles não se revelam, mas querem revelar nossos destinos.

Mas vejamos o próprio texto do autor:

“Nunca aprendi a leitura das mãos, mas, se as contemplo acertado, sempre pela fantasia.”

“Leitura das mãos” (atribuída aos ciganos) já nos remete à ânsia de revelar o *desconhecido*, o destino de cada um, que estaria escondido na palma da mão.

O “não aprender” situa-se no pólo “não saber”: o autor não sabe revelar o *mistério*; mas, imediatamente, o pólo “querer saber” é instaurado: “acertar pela fantasia”. É a imaginação, a fantasia, a responsável pela possível revelação desse mistério, o que só vem reforçar o próprio *mistério*: ele não será resolvido em termos racionais e lógicos, mas captado ficcionalmente.

“Eles deixaram a Índia, alguns diziam, em busca de um caminho para se chegar ao sol. Escutei de outros que eram filhos das grandes florestas e procuravam uma passagem para as minas de ouro do rei Salomão. Outros falavam que vinham das terras de Espanha ou das areias de Portugal. Cortaram o mar guiados pelo brilho das escamas de sereias, escondidos nas noites.

Sem saber ao certo de onde vinham ou para onde iam, sei que os ciganos surgiam.”

A origem dos ciganos é incerta. E os próprios locais sugeridos intensificam a dúvida. São vários, alguns dos quais desconhecidos e mágicos. A *Índia*, meta dos navegadores antigos, nos traz todo o *mistério* do Oriente. A expressão *grandes florestas* reforça a idéia de desconhecido, trazendo a possibilidade de aventuras e perigos imprevisíveis. “*Terras de Espanha, areias de Portugal*” revelam uma grande e indefinida extensão.

A busca desse estranho povo também é marcada pelo *mistério*: “Caminho para se chegar ao sol” (o distante, o impossível), “passagem para as minas de ouro do rei Salomão” (situam-se no campo da ficção).

O meio utilizado é coerente com o ambiente de fantasia: “guiados pelos *brilhos* das escamas de *sereias*” (seres fantásticos e lendários) “*escondidos nas noites*” (o ambiente noturno reforça o não sabido).

A incerteza (“*Sem saber* ao certo”) é intensificada por pronomes indefinidos: “*alguns* diziam”, “escutei de *outros*”, “*outros* falavam”. Eles se opõem, provisoriamente, à frágil certeza do autor: “*Sei* que os ciganos surgiam”.

Para reforçar o suspense, só no final do trecho eles são identificados. E marcados pela constante mobilidade (“*vinham*”, “*iam*”, “*surgiam*”).

“Foi no tempo dos ciganos que o conheci. Ele era como a madrugada: perto de acordar, mas ainda cheio de sono. Era um menino feito de coragem e medo.

Não sei bem de que paisagem ele havia nascido, nem com que paisagem ele andava sonhando. Mas não eram poucos os seus segredos, e seus olhos, estes eram líquidos como eram medrosos os seus gestos.

Lembro-me, contudo, de seu primeiro segredo: desejo escondido de ler a linha do horizonte e desvendar o mistério que diziam além dos mares e das montanhas.”

Aqui, impõe-se a presença do menino. A sua indefinição é trazida pelas antíteses: “acordar”/“sono”, “coragem”/“medo” e, sobretudo, pelas comparações (revelam a dificuldade em defini-lo).

No pólo “não saber” (“*não sei* bem de que paisagem ele havia nascido) está incluída a idéia do segredo (“*não eram poucos os seus segredos*”). E, sempre, o destaque para o “querer saber”: “*desejo escondido de ler a linha do horizonte e desvendar o mistério que diziam além dos mares e das montanhas*”. (A indeterminação dos sujeitos reforçando o não sabido). Como os ciganos, a tentativa de saber o que está atrás das aparências, a leitura da própria vida.

“Como num sonho, denso e distraído, os ciganos montavam suas tendas em terreno vago, sempre perto do descampado da igreja, enquanto pelas frestas de portas e janelas tantos olhos os vigiavam.

Nascia assim, de repente como a morte, uma vila colorida que se aninhava naquele povoado antigo.

A presença dos ciganos mudava o ritmo de ser da cidade. Portas eram cerradas, roupas não dormiam em varal, nem cavalos soltos nos pastos.

Essa maneira milenar que os ciganos tinham de estar no mundo – nascendo em cada chegada e morrendo em cada partida – incomodava os habitantes da cidade, sempre a perseguirem o eterno.”

Na alternância “menino-ciganos”, que se realiza em todo o livro, voltamos aos ciganos. Chegamos a eles, pelo sonho, “denso e distraído”. Marcados pela liberdade, revestidos de *mistério*, eram espreitados pelos habitantes da cidade, que se escondiam: o “querer saber” (“enquanto pelas *frestas* de portas e janelas taros olhos os *vigiavam*”).

As antíteses vida/morte (“*Nascia* assim, de repente como a *morte*”), *ser/estar* (“A presença dos ciganos mudava o ritmo de *ser* da cidade”; “Essa maneira de *estar* no mundo...”) e as comparações continuam. Elas marcam, mais uma vez, a indefinição.

“Adornando a mesa da sala da casa desse menino, havia um caramujo. Feito de um rosa quase branco e brilhante como o vazio, ele tinha a superfície lisa como pedra rolada.

Sempre que os ciganos surgiam, armava no coração do menino a vontade de ter sempre esse caramujo sobre o ouvido. É que ele trazia, enrolado sob sua forma, o barulho das ondas do mar. Mar que existia depois das montanhas, atrás da linha do horizonte, mas que o caramujo mantinha como um recado ou uma saudade, fielmente.”

Voltando a narrativa a focalizar o menino, temos o destaque para o caramujo. Sua definição também é difícil. Realiza-se todo um jogo de aproximações e comparações: “Feito de um rosa quase branco e brilhante *como* o vazio, ele tinha a superfície lisa *como* pedra rolada”. Ele traz, escondido (“enrolado sob sua forma”), o segredo do mar, “mar que existia *depois* das montanhas, *atrás* da linha do horizonte.” *Misterioso*, remete-nos ao pólo “não saber” e, ao mesmo tempo, ao “querer saber”: “Sempre que os ciganos surgiam, armava no coração do menino a *vontade* de ter sempre esse caramujo sobre o ouvido.”

“Durante o dia os ciganos martelavam o cobre, assentados em torno da fogueira, peitos nus, construindo tachos que eram quase de ouro e de tantos tamanhos. Por muitas vezes o sino da igreja se integrava às batidas dos martelos, e desse surpreendente dueto, a cidade, como a poesia, ficava indefinida.

A emoção se misturava: de um lado o recado dos céus e do outro a realidade dos gitanos. Essa dúvida se tornava o sossego da cidade.”

A indefinição, em todos os níveis (tachos “quase de ouro”) surge, principalmente, da contradição: “Por muitas vezes o sino

da igreja se integrava às batidas dos martelos, e, desse *surpreendente* duelo, a cidade, como a poesia, ficava *indefinida*”.

Enquanto o caramujo trazia para o menino o “recado” do mar, os sinos traziam o “recado” dos céus. E, sempre, mesmo através do ruído, o “não saber”: “Essa dúvida se tornava o sossego da cidade”.

“Foi de seu pai que ele herdou essa mania calada, esse jeito escondido e mais a saudade de coisas que ele não conhecia, mas imaginava. Sua vontade de partir veio, porém, do desamor. Tudo em casa já andava ocupado: as cadeiras, as camas, os pratos, os copos. Mesmo o carinho distribuído.

Por seguidas vezes a sua solidão se misturava aos ruídos do chicote do pai, nas costas. E desse surpreendente dueto também ele não sabia a dor maior, se a da carne ou a do coração.”

Percebemos a insistência dos dois pólos: O “não saber”, a dúvida (“mania *calada*”, “jeito *escondido*”, “ele *não sabia* a dor maior”) e o “querer saber” (“a saudade das coisas que ele *não conhecia* mas *imaginava*”, a “*vontade* de partir”). A contradição é reiterada. O “*surpreendente* duelo” do sagrado e do profano (no trecho anterior dos ciganos) é reproduzido aqui: solidão/castigo (“Por seguidas vezes a sua solidão se misturava aos *ruídos* do chicote do pai, nas costas. E desse surpreendente duelo também ele não sabia a dor maior, se a da *carne* ou do *coração*.”).

“E as ciganas de coloridas saias, andando pelas praças, pintavam de luz a cidade. Na cabeça, lenços com barulhos de moedas prendiam parte dos cabelos.

E de rua em rua, de porta em porta, elas se ofereciam para ler o destino que diziam oculto na palma de todas as mãos. Contavam ainda que a mão era uma cartilha que elas aprenderam a decifrar com os egípcios, há muitos e muitos séculos.”

Na tarefa das ciganas, temos a síntese da tentativa de revelar o *mistério* da vida: “elas se ofereciam para ler o destino que diziam oculto na palma de todas as mãos”. “*Decifrar*” a “*cartilha*” da mão seria resolver esse *mistério* antigo.

“Ninguém sabia, nem as sábias ciganas, que morrer cedo era a sorte de sua mãe, mas assim foi. Ela partiu numa madrugada, neste momento frágil em que nem mesmo a natureza se define. Instante onde a verdade e a mentira se equilibram, cuidadosamente.

Lembro-me: isenta de vaidade, incapaz de escolher o colorido de suas definitivas vestes ou as cores de suas flores, trancou sobre o peito as mãos, como que avisando que nada mais poderia ser recolhido.

As ciganas, mesmo do Egito, nem elas poderiam agora adivinhar seu derradeiro percurso.”

A relação “ciganos-menino” intensifica-se. A mãe partiu de madrugada (como os próprios ciganos). “Incapaz de escolher o *colorido* de suas definitivas vestes (...), *trancou* sobre o peito as *mãos*”, ao contrário das ciganas, que, com suas “*coloridas* saias, se ofereciam para ler as *mãos* que a cidade timidamente *oferecia*”.

O *mistério* da morte não é fácil de ser desvendado: “As ciganas, mesmo do Egito, nem elas poderiam agora *adivinhar* seu *derradeiro percurso*”.

E a indefinição, o “não saber” (“ninguém sabia”) surgem, mais uma vez, da contradição: “Ela partiu numa madrugada, neste momento frágil em que nem mesmo a natureza *se define*. Instante onde a *verdade* e a *mentira* se equilibram, cuidadosamente”.

“E nas *mãos* que a cidade timidamente *oferecia*, estas ciganas – tiradoras de sorte – liam futuros cheios de amor e fortuna. Diziam de longas viagens e de terras desconhecidas. Falavam de um rapaz louro ou de uma rapariga morena que completaria a felicidade de cada um. Previam casamentos muito em breve e com muitos filhos. Viam um sinal de pequeno desgosto, mas a vida, esta seria longa e cheia de venturas.”

O “querer saber” o *mistério* do destino invade os habitantes da cidade: “E nas *mãos* que a cidade timidamente *oferecia*”.

A revelação desse *mistério* é feita de indefinições, incertezas, sugestões, oposições, fantasias: “*longas viagens*”, “*terras desconhecidas*”, “*pequeno desgosto*”, “*vida longa e cheia de venturas*.”

“Por tantas vezes ele quis oferecer sua mão às ciganas, mas recusava, explicando para si mesmo que mão de menino não tem leitura, as linhas não são definidas. Seu medo, no entanto, era outro. Ele tinha cisma de as ciganas descobrirem seus sonhos e não confirmarem sua esperança.

Por outros momentos ele ensaiava ler seu destino, olhando as próprias mãos, enquanto sua cabeça fantasiava exflios.

Mas seu primeiro amor foi Lili. Ela era feita de papel, impressa na cartilha, mas que lhe permitia repetir ao avesso: Lili, olhe para mim. Mas também ela continuava de olhar fixo sem o ensinar a decifrar a linha do horizonte ou a descobrir o que imaginava escondido atrás dos mares.”

A vontade de saber do menino (“ele quis *oferecer* sua *mão* às ciganas”) é abafada pelo medo de saber (“Ele tinha cisma de as ciganas *descobrirem* seus *sonhos* e *não confirmarem* sua *esperança*”). A indefinição continua (“*mão* de menino *não tem leitura*, as linhas *não são definidas*.”).

A fantasia, a imaginação (“sua cabeça fantasiava exflios”) aju-

dam-no na sua tentativa de revelação do não sabido (“ele ensaiava *ler* seu destino”). Mas nem a fantasia do amor (“Seu primeiro amor foi Lili”) resolve o *mistério* que o inquieta: “também ela continuava de olhar fixo sem o *ensinar* a *decifrar* a linha do horizonte ou a *descobrir* o que *imaginava escondido atrás* dos mares”.

No nível sintático, percebemos sempre, com insistência, o uso das adversativas. Elas criam oposições necessárias à não definição dos fatos e sentimentos: “Lili, olhe para mim. *Mas* também ela continuava de olhar fixo.”

“Assim, revelando desejos, confirmando anseios, realizando a fantasia, os ciganos passavam a ser silenciosamente amados. E os seus nomes – Normano, Amália, Nuno, Bonança, Árias, Lourença – passavam a viver secretamente no sonho de todos daquele lugar. Carentes de emoções, tramavam fugas, sonhavam estradas, pensavam ilimitado amor.

Quem sabe fugir para conhecer o mundo de que só se tinha notícia, raramente...”

Enquanto o amor do menino não se realiza, os ciganos passam a ser “silenciosamente amados”.

O campo semântico do *mistério* se mistura ao do amor. Eles são amados porque alimentam as fantasias de cada um (“revelando *desejos*, confirmando *anseios*”), dão respostas às suas dúvidas, respostas que são mais sugestões, sonhos, que realizações. E o campo semântico da liberdade também se alia ao do amor e ao do *mistério*: “carentes de emoção, tramavam *fugas*, sonhavam *estradas*, pensam *ilimitado* amor. Quem sabe *fugir* para *conhecer* o mundo de que só se tinha *notícia*, *raramente*.”

“Com a chegada dos ciganos o medo passava a ser companheiro dos meninos: isto por contarem que cigano roubava criança. E, como ninguém sabia de onde vinham ou para onde iam, as crianças ficariam perdidas para sempre. Seriam levadas para a Índia, passando por terras de Espanha ou areias de Portugal.

E a Índia, a Espanha, o Portugal não cabiam de tão longe em cabeça de menino.”

Na indefinição da vida dos ciganos, o seu fim é confundido com a sua origem. As crianças roubadas “seriam levadas para a *Índia*, passando por *terra de Espanha* ou *areias de Portugal*”. O próprio roubo é uma suposição (“isto por *contarem* que cigano roubava criança”), surgida do *mistério* que os ronda, inquietante para os adultos e, principalmente, para as crianças.

“Nas noites, forte música saía das cabanas e, percorrendo a cidade, invadindo ouvidos, promovia sonhos. Em volta do fogo eles dançavam e mais dançavam.

Entre sons de violinos e guitarras, de suas bocas partia um canto bonito, em língua diferente que mesmo o silêncio quietava para escutar.

Com corações ameaçados todos da cidade dormiam. Em seus sonhos, outros amores, novas fugas, pequenos barcos, grandes mares, nenhum abandono.”

O som é importante em todos os momentos. O próprio canto dos ciganos é *misterioso* (“em língua diferente”) e propicia o amor, a liberdade, a sugestão: “*outros amores, novas fugas, pequenos barcos, grandes mares, nenhum abandono.*” Esse *mistério* (aliado à fantasia) perturba a vida de cada um: “com corações *ameaçados* todos da cidade dormiam.”

“Mas esta raça colorida, que roubava até o sono das crianças, se convertia em esperança para aquele menino contido.

Eu o vi certa manhã, engolindo seu café puro e fugindo rápido de seus cinco irmãos. Então, bem próximo dos ciganos, e lentamente, mastigou sua parte de pão. Adivinhei, naquele dia, outro segredo. Ele comungava a vontade de fazer-se atraído pelos ciganos e ser roubado por eles.

Ah, ser roubado era o mesmo que ser amado. Ele sentia que só roubamos o que nos falta. E ele – como gostaria de ser a ausência, mesmo dos ciganos...”

A possibilidade do sonho ilimitado dos ciganos opõe-se ao menino “*contido*” e é fator da sua aproximação.

A revelação de um *mistério*, na estrutura narrativa (“*Adivinhei, naquele dia, outro segredo*”), é a constatação da carência do menino (“Ah, ser roubado era o mesmo que ser amado”). O amor como fim de uma busca incessante.

“Era o amarelo a cor preferida dos gitanos. Eles amavam o sol, o ouro, o cobre. Enfeitavam-se com ouro nos dedos, nos dentes, nas orelhas, nos braços.

Embaixo das tendas, tapetes vermelhos, estampados com rosas grenás, eram estendidos em cima da terra batida. Sobre eles, assentados em almofadas douradas de cetim, entre copos de vinhos, eles resmungavam confidências que eram comidas pelas chamas da fogueira.

E todo este brilho, luminoso, refletia em suas faces e tingia de força suas expressões.”

O ambiente colorido (amarelo, vermelho) e brilhante serve como pano de fundo para outras pequenas e ininteligíveis revelações (“eles *resmungavam confidências* que eram comidas pelas cha-

mas da fogueira”).

“Para um menino, assim só, os ciganos eram uma espécie de sol que acordava os afetos. E era tanto o amor, que muitas vezes ele duvidava de tudo, pensava ser um cigano, esquecido em porta de família alheia.

Por todo tempo ele velava cada movimento daquele povo transitório e feliz, enquanto, debruçado sobre os joelhos, nos cantos dos cômodos, escutava o barulho antigo das ondas presas no caramujo.

O medo da partida, desavisada, dos ciganos o incomodava. Não ser levado e continuar reparando as nuvens e descobrindo figuras fugazes, seguidamente...”

O pólo “não saber” insiste (“muitas vezes ele *duvidava* de tudo, pensava ser um cigano, *esquecido* em porta de família *alheia*”). E, sempre, o “querer saber” (“ele *velava* cada movimento daquele povo transitório e feliz”). Os ciganos revelando os amores do menino (“os ciganos era uma espécie de sol que acordava os afetos.”).

De novo, a investida no caramujo, a possibilidade de saber, e o medo da eterna procura: “continuar *reparando* as nuvens e *descobrimo* figuras *fugazes*, seguidamente...”

“Moldar e polir o cobre, amar o ouro e o sol, era a herança que o pai cigano passava para o filho, enquanto as meninas ouviam das mães os primeiros segredos das mãos.

Mas na hora do crepúsculo, neste momento em que o mundo fica grande demais, esses meninos gitanos, sem receio de febre ou sereno, brincavam em volta das tendas.

Sei que não falavam de prisões, roubos, medos. Deitados, inteiramente aninhados no capim fresco, escolhiam as suas estrelas-guias. Não teciam dúvidas acerca da origem nem intrigas sobre o futuro. Eles eram ali, presentes, nômades, portanto proprietários do mundo por não estabelecerem limites.”

O *mistério*, para os ciganos, não é motivo de angústia. Faz parte de seu próprio destino (“as meninas ouviam das mães os primeiros *segredos* das mãos”).

O crepúsculo (como a madrugada) é realçado pela sua indefinição e força. A liberdade dos meninos ciganos, nesse instante mágico, é a única certeza (“Sei que não falavam de prisões, roubos, medos”), mais forte que as incertezas dos outros: “Não teciam *dúvidas* acerca da origem nem *intrigas* sobre o futuro. A segurança (“inteiramente *aninhados* no campim fresco”) e a posse (“proprietários do mundo”) surgem exatamente da não preocupação com o desconhecido de suas próprias vidas, apesar de quererem revelar as vidas alheias.

“A tarde, quando chegava, e tudo ficava preguiçoso, os vizinhos se reuniam em portas e varandas. Trocavam olhares, desfiavam conversas e suspeitas sobre a ventura dos visitantes. Suspeitavam roubos...

Mas era essa mesma tarde que ameaçava o menino. Seu pai voltaria do trabalho, e ele desconhecia a maneira de como esperá-lo. Se limpo, se alimentado, se escondido no quarto ou no quintal entre sombras. Sua ansiedade era não saber como deveria estar para ser amado.

Sem lugar, meio aflito, o menino tentava, de longe, adivinhar o pai pelo andar, pelo olhar, pela sua voz. Mas tudo era indecifrável, mesmo o nascimento.”

Mas a liberdade dos ciganos incomoda os habitantes da cidade, que procuram saber um pouco mais da vida desses nômades (“trocavam olhares, desfiavam conversas e *suspeitas* sobre a ventura dos visitantes. *Suspeitavam* roubos...”).

Para o menino, o continuado “não saber”: “seu pai voltaria do trabalho, e ele *desconhecia* a maneira de como esperá-lo. Se limpo, se alimentado, se *escondido* no quarto ou no quintal entre *sombras*. Sua ansiedade era *não saber* como deveria estar para ser amado.”

Sempre o “querer saber”, inútil: O menino tentava adivinhar. “Mas tudo era *indecifrável*, mesmo o nascimento”. A adversativa criando a dificuldade da revelação. E o *mistério* da vida, como da morte, insolúvel.

“Pode não ser verdade, mas devem ter sido os ciganos os inventores do circo. Não a arte de se equilibrar no arame, de balançar em trapézio ou de se expor às facas e fogo. Eles devem ter inventado a festa, a cor, a forma do circo. É mais que isto, criaram essa magia e encanto que o circo reserva ainda hoje.

Mas um dia, talvez, se cansaram. Não é da natureza dos ciganos anunciarem com riscos de morte as suas presenças. Seus prazeres, creio, transcendem o olhar e só existem no espaço da fantasia.

Por não se explicarem, os ciganos exigem que nos expliquemos, mesmo involuntariamente.”

As suposições a respeito dos ciganos continuam. A possível invenção do circo estaria ligada ao seu *mistério* (“magia e encanto”), semelhante à fantasia dos ciganos. E o próprio *mistério* é fonte de revelações: “Por *não se explicarem*, os ciganos exigem que *nos expliquemos*, mesmo involuntariamente.”

“Um pensamento feliz invadia, raras vezes, o menino, que passava então a construir histórias. Seria roubado pelos ciganos e o pai partiria para resgatá-lo. Ofereceria recompensa, mesmo pouca, pediria rezas. E como todos os meninos ele voltaria para ca-

sa e se amedrontaria com os ciganos. Adotado, esqueceria o caramujo sobre a mesa, e pelas mãos do pai percorreria a vida e dormiria nas madrugadas. Herdaria o mesmo ofício e como o pai andaria estradas. Cansados repousariam os talheres e viveriam em silencioso afeto.”

A carência do menino se resolve, apenas e raramente, ao nível da fantasia: “passava então a *construir estórias*”. O “querer saber” o *mistério* das coisas seria saciado na medida do amor correspondido: “Adotado esqueceria o *caramujo* sobre a mesa, e pelas *mãos* do pai *percorreria* a vida e *dormiria* nas *madrugadas*.”

“Os ciganos partiam na madrugada. Enamorados da luz, acordavam quando o sol se anunciava na linha do horizonte. Sem mágoas nem embaraços, despertavam a cidade com suas vozes e ruídos de vazilhas. Sem ressentimentos desfaziam a colorida vila com a mesma euforia da chegada.

Sumiam breve, escondidos na poeira vermelha, da única estrada, que se levantava às suas passagens. Entre frestas de portas e janelas tantos olhos os acompanhavam, agora com desalento.

Ninguém sabia para onde iam os ciganos. Se voltavam para o Egito ou se tiveram notícias, pelas cartas do baralho, das minas de ouro do rei Salomão.”

*Misteriosos* como na chegada, os ciganos vão embora, “quando o sol se anunciava na *linha do horizonte*”, incapazes, eles também, de ajudar o menino a decifrar essa mesma linha do horizonte, incapazes de resolverem sua carência.

“*Escondidos na poeira vermelha*”, coloridos, ruidosos e alegres, partem. *Ninguém sabia* para onde iam. “E os habitantes do povoado, agora tristes, não desistem de tentar desvendá-los: “Entre *frestas* de portas e janelas tantos olhos os *acompanhavam*.”

“Os ciganos deixavam a cidade e nem sempre desavisadamente. Enquanto dobravam as lonas, os tapetes, as sedas, empilhavam o cobre, o menino recolhia sua esperança escondido entre roupas nos varais.

No dia seguinte restos de cinza marcariam a presença dos ciganos.

Engolido pelas noites, ele se punha a pensar no caminho daqueles gitanos vindos da Índia, das terras de Espanha e das areias de Portugal. Mas nem eles, capazes de roubos, o desejavam.

Então o silêncio se instalava, frágil e rígido como o vidro.”

Os ciganos partem, e a esperança do menino se desfaz. Enquanto os primeiros recolhem lonas, tapetes, sedas, “o menino *recolhia* sua esperança, *escondido* entre roupas nos varais”. Dispostos a revelar grandes *mistérios*, eles não conseguem revelar amor para o menino: “*Mas* nem eles, capazes de roubos, o desejavam”. Mais uma vez, a comparação, na tentativa de definir os senti-

mentos: “Então o *silêncio* se instalava, frágil e rígido *como o vidro*”.

“Sem saber se haveria regresso, a saída dos ciganos deixava, nos habitantes da cidade, um vazio impossível de ser preenchido com rezas, novenas, paciência. Era como se a alma ficasse, de repente, desabitada.

Contudo, o amor clandestino e suspenso, inaugurado pelos viajantes, era compensado quando os olhos encontravam o terreno vago, ao lado da igreja, aguardando próxima visita, inesperada.”

Os habitantes do povoado também continuam com suas indagações (“*sem saber* se haveria regresso”), e o vazio moral (“um vazio impossível de ser preenchido com rezas, novenas, paciência”) confunde-se com o vazio geográfico (“o terreno vago, ao lado da igreja, *aguardando* próxima visita, inesperada”). O amor. “*clandestino e suspenso*” dos habitantes, à espera de novas emoções.

“Hoje, depois de muitos anos, os ciganos ainda surgem. Chegam sem avisar, armam suas tendas, acendem fogueiras, prometem amores e falam de fortunas.

Não faz muito, encontrei este menino. Estava alheio como antes da chegada ou depois da partida dos ciganos.

Ele passeava entre fadas, conchas, pássaros e domínios. Tentei por outra vez adivinhar seu pensamento. Vi que seu coração já não anda farto de desejos. Como caramujo, enrolado sobre si mesmo, ele imagina viagens a lugares que só existem muito depois das nuvens.”

O *mistério* que envolve os ciganos não termina. Seu caráter nômade, sua origem incerta, suas promessas de revelar o destino são eternos. (Percebemos, ao nível da narrativa, que há uma atualização da cena, adotando-se o tempo presente: “os ciganos ainda *surgem*”.)

O *mistério* que envolve o menino também persiste. Tenta-se desvendá-lo: “*tentei* por outra vez *adivinhar* seu pensamento. Vi que seu coração já não anda *farto de desejos*. Como *caramujo*, *enrolado sobre si mesmo*, ele *imagina viagens a lugares* que só existem muito *depois* das *nuvens*.”

Teria o *mistério* da vida (que os ciganos procuram revelar) cedido lugar, mais uma vez e definitivamente, ao *mistério* da própria morte?

Teria o menino desistido de “querer saber”? Ou teria ele, finalmente, através da fantasia, desvendado passagens e confirmado esperanças?

Quem sabe?

Percebemos, através do estudo do campo semântico do *mistério*, a profunda coerência de *Ciganos*. Não só no plano léxico, mas também no fonético e no sintático, tudo gira em torno de estranhos e misteriosos mundos que precisam ser revelados.

Notamos, por exemplo, no início, a incidência de sibilantes, criando ruídos que reproduziriam a passagem dos ciganos ou mesmo a intervenção mágica das sereias: “Cortaram o mar guiados pelo brilho das escamas de sereias, escondidas nas noites.”

O acúmulo de comparativas, adversativas, alternativas, interrogativas só vem reforçar a idéia de indefinição e incerteza do texto.

O próprio menino e seus pais não têm nome. Tenta-se revelar tudo, e nada se revela integralmente.

Graficamente, a linha que divide (aparentemente) os dois textos (o dos ciganos e o do menino) possibilita várias leituras e reproduz materialmente a linha da mão, a linha do horizonte, ou seja, a linha da vida.

O campo de *mistério*, assim vivenciado, liga-se indissoluvelmente ao da liberdade e ao do amor.

“Não ser amado” relaciona-se a “não ser livre” e corresponde a “não saber”.

“Querer ser amado” é o mesmo que “querer ser livre” e situa-se no mesmo nível de “querer saber”, imaginar:

“Nunca aprendi a leitura das mãos, mas, se as contemplo acertado, sempre pela *fantasia*”.

# Considerações sobre verbos que selecionam adverbiais

Maria Elizabeth Fonseca Saraiva  
FALE/UFMG

Neste texto, apresento algumas reflexões em torno de um assunto que há mais tempo vem despertando o meu interesse<sup>1</sup> e que retomo aqui sob uma nova perspectiva – a questão dos verbos que selecionam adverbiais.

Conforme já havia salientado no artigo anterior, não é meu objetivo responder a todas as questões que forem levantadas, mas discutir alguns pontos que me parecem relevantes num estudo da classificação dos verbos quanto à sua transitividade.

Perini & Fulgêncio, em suas “Notas sobre a transitividade verbal”<sup>2</sup>, destacam a insuficiência da descrição tradicional, que distingue os verbos intransitivos dos transitivos com base no critério da “recusa” ou “exigência” de complementos. Investigando “alguns casos típicos”, propõem um esquema de classificação dos verbos quanto à sua predicação que, embora mais complexo que o de nossas gramáticas escolares, estaria, no entanto, mais de acordo com a realidade da língua. Segundo esse esquema, “para cada um dos termos da oração que podem, em princípio, servir de base para a subcategorização (dos verbos)”, haveria três possibilidades:

- (a) “exige”;
- (b) “recusa”;
- (c) “nem exige nem recusa” (“ocorrência livre”). (Cf. p. 14)

<sup>1</sup> Veja-se SARAIVA, M.E. F. Verbo transitivo adverbial – uma mera questão de rótulo? *Estudos Românicos*, Belo Horizonte, Departamento de Letras Românicas da FALE/UFMG, 2:117-24, 1983.

<sup>2</sup> PERINI, M. & FULGÊNCIO, L. Notas sobre a transitividade verbal. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1985. Artigo mimeografado.

Os autores examinam, ainda, essas três possibilidades sob o aspecto da “frequência no léxico de verbos que admitem cada uma delas”, relacionando a frequência com a noção de marcação: consideram “não-marcadas aquelas possibilidades seguidas por uma maioria dos verbos” (idem, *ibidem*).

Dentro dessa linha de descrição, analisam os casos de seleção de *objeto direto*, chegando à conclusão de que os verbos que o “exigem” ou “recusam” são uma minoria, enquanto a maioria “não o exige nem recusa”. Portanto, “para os verbos do portu-

*Rev. Est. Língua Port.*, Belo Horizonte, 3:48-56, 1985.

guês, o normal (não-marcado) é admitir livremente a ocorrência de objeto direto” (idem, p. 15).

Seguindo esse tipo de análise, passo a investigar a adequação, ou não, do esquema proposto para o estudo das ocorrências dos verbos com algumas espécies de sintagmas adverbiais (ou sintagmas preposicionados com valor adverbial), a saber: adverbiais de modo, de lugar e de tempo.

Considerem-se os seguintes dados:

- (1) a) Seu filho procedeu *mal* durante a recepção.  
b) \* Seu filho procedeu durante a recepção.
- (2) a) O inquilino agiu *corretamente* com o proprietário.  
b) \* O inquilino agiu com o proprietário.
- (3) a) Você se comportou *insatisfatoriamente* com o chefe.  
b) \* Você se comportou com o chefe.

A agramaticalidade das alternativas (b), acima, sugere-nos a existência de uma classe de verbos (aqueles pertencentes ao campo semântico dos verbos que denotam comportamento) que seleciona obrigatoriamente algum adverbial de modo.<sup>3</sup>

Em contrapartida, porém, há verbos que não admitem a presença de qualquer tipo desse elemento<sup>4</sup>, como se constata em:

- (4) \* Maria tem uma casa  $\left. \begin{array}{l} \textit{bem} \\ \textit{amavelmente} \\ \textit{precipitadamente} \\ \textit{economicamente} \\ \textit{sorrateiramente} \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ \textit{etc.} \end{array} \right\}$ .
- (5) \* Essa mala pesa dois quilos  $\left. \begin{array}{l} \textit{adequadamente} \\ \textit{suficientemente} \\ \textit{tristemente} \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ \textit{etc.} \end{array} \right\}$ .

<sup>3</sup> No artigo citado na nota 1, esses verbos são denominados *transitivos adverbiais*. Adota-se, ainda, a posição de que, a se manter a terminologia tradicional, que distingue *complementos verbais* de *adjuntos adverbiais*, *dever-se-ia*, a rigor, falar em *complementos adverbiais* para os constituintes selecionados por tais verbos, não os confundindo, assim, com os *adjuntos adverbiais* (cuja ocorrência é livre).

<sup>4</sup> É interessante observar que esses verbos que recusam advérbio de modo, em português, constituem também uma classe de verbos que, embora seguidos de SN constituinte imediato do SV, não admitem a construção passiva. Luft (*Moderna Gramática Brasileira*. Porto Alegre, Editora Globo, 1976. p. 34-5.) atribui diferentes razões para a inexistência de passiva com esses verbos. Não pretendo examinar tal fenômeno neste texto, mas apenas ressaltar seu paralelismo com a não-ocorrência de adverbiais de modo. Chomsky (*Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts, The M.I.T. Press, 1965. p. 103) estuda casos semelhantes a esses no inglês.

(6) \* Pedro levou uma surra  $\left. \begin{array}{l} \textit{alegremente} \\ \textit{covardemente} \\ \textit{amavelmente} \\ \textit{sorrateiramente} \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ \textit{etc.} \end{array} \right\}^5$

(7) \* Houve muita confusão  $\left. \begin{array}{l} \textit{depressa} \\ \textit{bem} \\ \textit{rapidamente} \\ \textit{estupidamente} \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ \textit{etc.} \end{array} \right\}$  naquela festa.

<sup>5</sup> Observe-se que os itens grafados não podem ocorrer nessas frases enquanto apresentam uma leitura de advérbio de modo, isto é, advérbios que se referem ao verbo. Comprove-se tal fato com a estranheza da seguinte paráfrase, possível nos exemplos em que não há "recusa" de advérbio de modo:

\*João levou de *um modo alegre* uma surra.

Já com a interpretação de advérbio voltado para o sujeito, a frase é aceitável, mas esse não é o caso em questão, como se vê em:

João, *alegremente*, levou uma surra.

Quer dizer:

João ficou *alegre* por levar uma surra.

Para maiores esclarecimentos sobre essas diferenças, consulte-se: SARAIVA, M. E.F. *Movimento de advérbios de modo em português*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1978. Dissertação de Mestrado.

<sup>6</sup> Também os verbos de (12) a (14) seriam transitivos adverbiais, segundo a posição adotada no artigo citado na nota 1.

A maioria dos verbos da língua, no entanto, não recusa nem exige adverbial de modo, sendo a livre ocorrência desse constituinte o caso não-marcado em português.

Já com referência aos adverbiais de lugar, a situação difere da descrita acima em alguns aspectos. Por um lado, parece não haver verbos que os recusem. Retomando, por exemplo, os verbos de (4) a (7), vê-se que podem co-ocorrer tranquilamente com esses itens, conforme atestado em:

(8) Maria tinha uma casa *em Belo Horizonte*.

(9) Pesei 57 quilos *nesta balança*.

(10) O menino levou uma surra *no colégio*.

(11) Houve muita confusão *na sua casa*.

Por outro lado, como se sabe, para alguns verbos, a presença desses adverbiais é obrigatória, tendo em vista que sua ausência geraria seqüências mal formadas, como as de (b), abaixo:

(12) a) Maria  $\left\{ \begin{array}{l} \textit{mora} \\ \textit{reside} \end{array} \right\}$  *em Salvador*.<sup>6</sup>

b) \* Maria  $\left\{ \begin{array}{l} \textit{mora} \\ \textit{reside} \end{array} \right\}$

(13) a) O menino colocou o livro *na gaveta*.

b) \* O menino colocou o livro.

- (14) a) Essas crianças travessas meteram o gato *na gaiola dos passarinhos*.  
 b) \* Essas crianças travessas meteram o gato.

Todavia o fenômeno geral, em nossa língua, é mesmo a ocorrência livre desses constituintes com o verbo, como aparece exemplificado com os seguintes dados:

- (15) a) João  $\left\{ \begin{array}{l} \text{desmaiou} \\ \text{dormiu} \\ \text{morreu} \\ \text{faleceu} \end{array} \right\}$  *no cinema*.  
 b) João  $\left\{ \begin{array}{l} \text{desmaiou} \\ \text{dormiu} \\ \text{morreu} \\ \text{faleceu} \end{array} \right\}$ .

- (16) a) Essas mulheres vegetam *em subempregos*.  
 b) Essas mulheres vegetam.

- (17) a) Vovó caiu *na rua*.  
 b) Vovó caiu.

- (18) a) O prédio ruiu *em cima da casa*.  
 b) O prédio ruiu.

- (19) a) Maria escondeu o livro *na gaveta*.  
 b) Maria escondeu o livro.

- (20) a) Pedro ouviu um disco *na sala*.  
 b) Pedro ouviu um disco.

As orações bem formadas de (b) confirmam a opcionalidade da presença dos advérbios de lugar.

Observe-se, porém, que para esses casos a tabela proposta por Perini & Fulgêncio é insuficiente, uma vez que, de acordo com a sua análise, apenas assinalaríamos a livre ocorrência dos sintagmas acima grifados. Mas, parando por aí, estaríamos passando por cima de algumas diferenças que a descrição dessas frases precisa captar. Ou seja: afirmar, como o fazem aqueles autores (op. cit., p. 12), que “alguns verbos exigem adjunto adverbial”<sup>7</sup>, enquanto para outros esses *adjuntos* são opcionais, não basta para dar conta dos dados aqui apresentados. Os exemplos de (15) a (20), todos, apresentam advérbios opcionais. No entanto, em alguns casos, apesar da opcionalidade da presença desses itens, quando eles são selecionados pelo verbo não funcio-

<sup>7</sup> O grifo é meu.

nam como meros *adjuntos adverbiais* (usando-se a terminologia tradicional), mas têm um caráter de *complemento adverbial*.

Raposo<sup>8</sup> já assinalara essa diferença de comportamento sintático dos adverbiais de lugar em frases como as de (15) a (20), argumentando a favor de que os *complementos adverbiais* seriam constituintes irmãos do verbo (ocorrendo, na estrutura sintática, dentro do SV), enquanto os chamados *adjuntos adverbiais* seriam elementos de fora do SV (constituintes imediatos da Oração ou do SPrep, conforme a análise adotada). Dessa maneira, os adverbiais de (15) e (20) seriam itens de fora do SV, ao passo que os de (16) a (19) seriam constituintes irmãos do verbo.

Realmente parece haver uma maior "coesão" entre os adverbiais complementos e o verbo, que não encontra paralelo nos adverbiais adjuntos. Raposo propõe, inclusive, alguns "testes" para evidenciar as diferenças sintáticas entre esses elementos. Assim, por exemplo, um dos recursos seria usar um verbo abstrato, denominado PRO-SV (em substituição ao SV), num par pergunta/resposta como os abaixo:

(15') P. O que aconteceu com João *no cinema*?/  
R. { Desmaiou }  
    { Dormiu }  
    { Morreu }  
    { Faleceu }

\*(18') P. O que aconteceu com o prédio *em cima da casa*?/  
R. Ruiu.

Seguindo as previsões do teste, os adverbiais complementos do verbo não poderiam ocorrer na parte da pergunta, com o PRO-SV, pois esse elemento substitui o SV na sua totalidade; já os adverbiais adjuntos poderiam ocorrer ao lado do PRO-SV, sem causar estranheza no par pergunta/resposta, uma vez que são elementos de fora do SV. Os pares (15') e (18') parecem comprovar tais observações. Repare-se que o que está em evidência é a adequação do conjunto. De fato, em (15'), parece não haver problema com o uso de *no cinema* ao lado do PRO-SV *acontecer*, confirmando-se as expectativas previstas pelo teste. Já em (18'), a inadequação do par salienta que o adverbial em questão, apesar de não ser obrigatoriamente selecionado pelo verbo, quando ocorre na frase, funciona como complemento verbal. Daí não poder passar para a pergunta, ao lado do verbo substituído, por ser um elemento de dentro do SV.

Observe-se que um conjunto de pergunta/resposta adequado,

<sup>8</sup> RAPOSO, E.P. *Introdução à gramática generativa*. Lisboa, Moraes Editores, 1979.

correspondente à frase (18), não seria (18') mas (21):

(21) P. O que aconteceu com o prédio?/

R. Ruiu *em cima da multidão*.

Nesse caso, *acontecer* estaria no lugar do SV, na sua totalidade (verbo + complemento). O complemento não teria sido deslocado para a pergunta, aparecendo, na resposta, após o verbo.

Essas diferenças destacadas acima não seriam captadas pela análise de Perini & Fulgêncio, conforme já se assinalou, uma vez que todos os casos seriam arrolados na classe dos "adjuntos adverbiais opcionais".

Um outro aspecto que também merece ser reconsiderado em alguns pontos refere-se à observação daqueles autores de que "esses adjuntos exigidos têm comportamento sintático distinto do dos adjuntos opcionais": somente os últimos teriam certa liberdade de deslocamento dentro da oração (op. cit., p. 12). De fato, tais considerações aplicam-se aos exemplos que apresentam:

(22) Vovó mora em Maceió.

(23) ? Em Maceió, vovó mora.

(24) Vovó tem uma loja em Maceió.

(25) Em Maceió, vovó tem uma loja.<sup>9</sup>

O movimento do sintagma adverbial em (25) é mais natural que em (23). Essa oração só cabe em situações de contraste.

Contudo, parece-me que o problema não se localiza na opcionalidade, ou não, do constituinte considerado. Atente-se para as orações abaixo:

(26) ? No cinema, João  $\left\{ \begin{array}{l} \text{desmaiou} \\ \text{dormiu} \\ \text{morreu} \\ \text{faleceu} \end{array} \right\}$ .

(27) ? *Em subempregos*, essas mulheres vegetam.

(28) ? *Na rua*, vovó caiu.

(29) ? *Em cima da casa*, o prédio ruiu.

Em todas elas o elemento grifado é opcional, como já vimos; po-<sup>9</sup> A numeração é minha.

rém não são melhores que (23), se considerarmos uma leitura não-contrastiva. Também (26) a (29) só ocorrem em situações de contraste.

Não tenho resposta satisfatória para a questão, que necessita ser investigada mais detidamente. Há quem justifique esses fatos com base no nível de encaixe dos constituintes: tem sido afirmado que os elementos do SV têm menor liberdade de movimentação, na frase, que os elementos de fora do SV.<sup>10</sup> Os dados mais típicos de (22) a (25) apoiariam essas observações: em (23), o item sublinhado é um complemento do verbo que foi deslocado *de dentro do SV* para o início da sentença — daí a menor naturalidade dessa frase. Já em (25), o SPrep não é complemento do verbo; logo, tem mais opções de colocação.

Porém (26) a (29) continuam sem explicação: quanto às possibilidades de movimento seguem o padrão de (22) — (23); mas é questionável que todos esses adverbiais sejam, como em *Maceió* de (22) — (23), complementos do verbo, de acordo com uma descrição que distingue adverbiais de SV e de fora de SV. O SPrep de (26), como já vimos anteriormente, não receberia a mesma análise dos de (22) e (27) a (29) — seria um elemento de fora do SV (adjunto adverbial na terminologia de nossas gramáticas escolares).<sup>11</sup>

Finalmente, cabe mencionar que, muitas vezes, diante dos dados concretos, distinções como as de acima se mostram fluidas — as intuições variam muito e os dados não comprovam tranquilamente, como se desejaria, as análises propostas. Uma atitude mais realista é exatamente a de se reconhecer que há casos típicos, que servem de evidência empírica para as distinções apresentadas, mas há também aqueles dados menos característicos, que não se enquadram nitidamente numa ou noutra análise. Poderíamos, inclusive, pensar em termos de uma “escala” em que, nas extremidades, se arrolariam os elementos que se distinguem claramente, enquanto aqueles menos típicos se distribuiriam em pontos intermediários.

Tendo em vista tal “escala”, poderíamos, por exemplo, alocar nos extremos opostos, de um lado, o adverbial de (22), visivelmente “exigido” pelo verbo (complemento adverbial), e de outro, os de (20) e (25), “não exigidos” pelos verbos, “adjuntos adverbiais opcionais”, como afirmam Perini & Fulgêncio. Mas, entre esses pontos, em regiões intermediárias, ficariam situados todos os adverbiais de (15) a (18) que, sob o aspecto do movimento, seguem o padrão dos típicos complementos adverbiais, mas que, ao contrário desses, são itens opcionais.

<sup>10</sup> Cf. DECAT, M.B.N. *Movimento de sintagma nominal interrogado em português*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1978. Dissertação de Mestrado. SARAIVA, op. cit. na nota 5. RAPOSO, op. cit.

<sup>11</sup> Uma hipótese que se poderia aventar (dependendo de um exame mais detido) é a de que, independentemente do nível de encaixe do adverbial de lugar, quando, no nível linear, esse elemento segue um verbo desacompanhado de outros constituintes, a topicalização se torna menos natural, mais contrastiva, por se alterar o ritmo, o equilíbrio entonacional da frase. Observe-se, contudo, que tal consideração é mais intuitiva do que propriamente baseada em fatos da teoria, uma vez que depende de se ter uma definição do que seja “um ritmo normal”, do que seja esse “equilíbrio entonacional”.

Além disso, entre esses mesmos adverbiais menos característicos de (15) a (18), há ainda diferenças no grau de “coesão” que apresentam para com o verbo, intuitivamente percebidas, como se verifica entre o SPrep de (15) e os respectivos verbos, e os de (16), (17) e (18). Uma análise mais minuciosa dos itens que subcategorizam os verbos deverá levar em conta esses fatos, apesar de se reconhecer que os elementos menos típicos levantam muitas dificuldades para a descrição.

Detendo-nos, por fim, nos adverbiais de tempo, parece não haver verbos que os recusem ou selecionem, podendo ocorrer livremente em qualquer tipo de estrutura da língua.

Essa afirmação, contudo, a princípio poderia soar forte demais, tendo em vista possíveis contra-exemplos como os que seguem:

- (30) a) A reunião é *sábado*.  
b) \* A reunião é.

(31) a) \* Pedro  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ficou} \\ \text{está} \end{array} \right\}$  *desde às três horas*.

b) \* Pedro  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ficou} \\ \text{está} \end{array} \right\}$ .

c) Pedro  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ficou} \\ \text{está} \end{array} \right\}$  *no clube*.

Quanto a (30), poderíamos argumentar que o verbo exige um adverbial de tempo, tendo em vista a agramaticalidade da seqüência b), em que tal item não ocorre. Já com relação a (31) a), parece que os verbos recusam esse tipo de constituinte, embora selecionem adverbial de lugar, por exemplo, segundo se comprova com os dados de (31) b) e c).

Entretanto, as considerações do parágrafo acima caem por terra, se voltarmos nossa atenção para outros aspectos. Em primeiro lugar, com referência a (30), não se trata necessariamente de seleção obrigatória de *um adverbial de tempo*, uma vez que a ocorrência de outros tipos de sintagmas seria, igualmente, responsável pela gramaticalidade da frase.<sup>12</sup> Veja-se:

(32) O jogo é  $\left\{ \begin{array}{l} \text{no sítio} \\ \text{para calouros} \end{array} \right\}$ .

Em segundo lugar, examinando mais detidamente os dados de (31), verificamos que o problema não está propriamente na recusa de adverbial de tempo, mas na ausência de um outro constituinte, como por exemplo um locativo (Cf. b) e c)), conforme

<sup>12</sup> RAPOSO (op. cit., p. 109-12) discute casos semelhantes aos de (30) e (32).

nos atesta a oração abaixo:

(33) Pedro {ficou } no clube desde às três horas.  
{está }

Repare-se que, em (33), esses dois tipos de constituintes estão presentes.

Portanto, as observações iniciais sobre os adverbiais de tempo se mantêm. A sua livre ocorrência com o verbo é a norma em português.

Concluindo, podemos dizer que é possível estender a tabela proposta por Perini & Fulgêncio para a análise dos adverbiais de modo e de tempo. Ela seria adequada para descrever a co-ocorrência dos verbos com esses itens, resultando no seguinte:

*Possibilidades de subcategorização dos verbos*<sup>13</sup>

*Tipo de sintagma*      Verbos que "exigem"      Verbos que "recusam"      Verbos que "não exigem nem recusam"

adverbial de modo	minoría	minoría	MAIORIA
adverbial de tempo	∅	∅	TODOS

Para os adverbiais de lugar, entretanto, a tabela acima se mostra inadequada. É verdade que não há verbos que recusem algum tipo de adverbial de lugar, e os que o exigem são uma minoria, enquanto a maioria admite sua ocorrência livre. No entanto, como já vimos, há distinções entre esses "adverbiais opcionais" que não podem ser desprezadas e que não seriam evidenciadas pela tabela acima. Para se dar conta dos problemas aqui levantados, com referência a tais elementos, seria necessária uma reformulação da análise proposta no artigo que discutimos neste texto.

Finalizando, da comparação do comportamento dos três tipos de adverbiais aqui estudados (de modo, lugar e tempo), no que concerne à co-ocorrência com os verbos, pode-se concluir: os adverbiais de tempo são os menos marcados de todos, uma vez que não há exigências quanto ao seu aparecimento nas frases do português. Em relação a eles, os de modo e os de lugar são mais marcados, tendo em vista as restrições assinaladas neste estudo.

<sup>13</sup> Na tabela dos autores mencionados, aparece "função" onde coloco "tipo de sintagma" (cf. PERINI & FULGÊNCIO, op. cit., p. 15.).

# Recensões & Resumos

## Uma nova escola

GERALDI, J.W., org. *O Texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985.

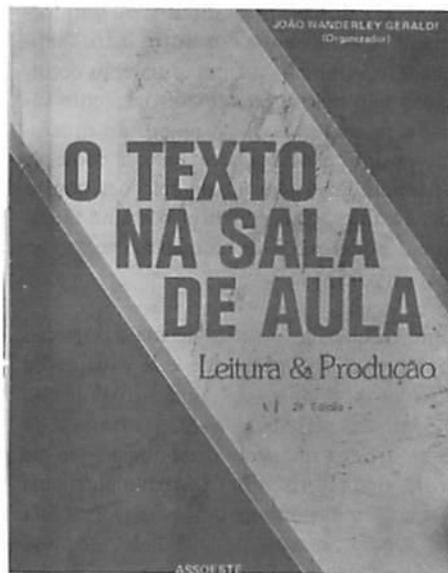
*O Texto na sala de aula* é uma coletânea de onze artigos, dos quais cinco levam a assinatura do organizador, João Wanderley Geraldi, do Instituto de Estudos Lingüísticos da UNICAMP.

São textos escritos por professores de Português para professores de Português, com o objetivo de convidar à reflexão sobre o trabalho de sala de aula e a um redimensionamento dessas atividades. Felizmente não se trata de mais um livro interessado apenas em denunciar o fracasso do ensino escolar da língua materna, pois acrescenta à reflexão crítica propostas alternativas para a prática de sala de aula e relata experiências de aplicação de algumas das idéias defendidas pelos autores nos textos. Esses relatos não se apresentam como receitas infalíveis de sucesso, mas, ao contrário, como a voz de quem quer partilhar suas inquietações e os caminhos que elas lhe têm apontado.

Importante no livro é a colocação enfática de que a articulação dessas propostas com a prática pedagógica passa por um projeto político, já que "toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política — que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade — com os mecanismos utilizados em sala de aula" (p. 42).

A partir daí, levanta-se uma questão prévia, relacionada com as diferentes concepções de linguagem e de gramática. Se, por exemplo, *Rev. Est. Língua Port.*, Belo Horizonte, 3:57-61, 1985.

limita-se o termo *língua* a apenas uma das variedades lingüísticas efetivamente usadas pela comunidade — a língua padrão —, o conceito de gramática decorrente será o de um conjunto de regras a serem seguidas, que prescrevem como falar e escrever corretamente. O ensino fundado nessa visão excluirá todas as outras variedades, tidas como errôneas, desviantes. O que há de político nisso? "Quem fala diferente fala errado. E a isso se associa que pensa errado, que não sabe o que quer, etc. Daí a não saber votar, o passo é pequeno" (p. 33).



Uma outra concepção de língua implicará, evidentemente, uma outra prática. Se a linguagem é vista como um lugar de interação humana, um instrumento através do qual o sujeito que fala age sobre o ouvinte, criando compromissos e vínculos, estudar a língua passa a ser, então, "tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas

por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação” (p. 44). Essa posição não permite que se ignore a realidade de nossas salas de aula, às quais têm direito e acesso indivíduos falantes de variedades lingüísticas diferentes da padrão.

Aí reside o grande problema. Como lidar com esses alunos? Dizer-lhes, pelas notas baixas e a reprovação, que é errada a linguagem de que se servem cotidianamente na convivência com os semelhantes é o mesmo que cassar-lhes a palavra, impor-lhes o silêncio, impingindo-lhes o sentimento de incompetência lingüística, que, somado a um sentimento de inferioridade mais generalizado, vai formar cidadãos submissos, dóceis, sem consciência dos próprios direitos ou sem forças para reivindicá-los. Por outro lado, “simplesmente valorizar as formas dialetais consideradas não cultas, mas lingüisticamente válidas, tomando-as como o objeto do processo do ensino, é desconhecer que, ‘a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder’” (p.45).

Assim, à questão política ligada à variação lingüística o livro responde que é papel da escola proporcionar aos alunos o domínio *também* da variedade padrão, “forma de acesso a bens que, sendo de todos, são de uso de alguns” (p. 124) e instrumento cuja posse é “fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais” (p. 45).

Buscando responder como atingir esse objetivo, os artigos abordam três pontos básicos do ensino de Português: a redação, a leitura e a análise lingüística. Antes de passar às propostas práticas, uma avaliação do quadro atual: “(...) na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E esta nada mais é do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se

exercícios de interpretação e análise de textos. E isto nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados análises pré-existentes. E isto é simular a prática científica da análise lingüística” (p. 78).

Ao distinguir texto de redação, o livro remete à artificialidade da situação escolar, na qual o estudante é obrigado a escrever sem querer, sobre o que não lhe interessa, para quem não lhe agrada, com o objetivo único de provar que sabe escrever como o professor gosta. A redação é o discurso artificial do aluno-função, que apenas reproduz a voz da escola, da ordem estabelecida, mas que garante ao seu produtor a aprovação. O texto é o discurso autêntico do aluno sujeito, mas, apesar de construído sobre uma vivência pessoal, pode não ter reconhecido seu valor enquanto texto e custar a reprovação ao estudante que não se deixou adestrar.

A propósito dessa distorção, um ponto fundamental: a avaliação. Propõe-se uma mudança na atitude do professor frente ao aluno: “dele precisamos nos tornar interlocutores que, respeitando a palavra do parceiro, agimos como reais parceiros – concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando” (p. 122).

A aula de redação deveria ter continuidade na aula de gramática. Ao invés de se trabalhar com frases forjadas e sem dono (as que se adaptam ao modelo de análise tradicional), propõe-se tomar como objeto de estudo os textos produzidos pelos próprios alunos. Assim, no lugar da metalinguagem vazia, porque aplicada a uma variedade lingüística que o estudante não domina, a análise lingüística de dados reais, feita com um objetivo que faz sentido para o aluno: o estudo e o aperfeiçoamento do seu texto.

No que diz respeito à leitura, a concepção colocada é a de que o ato de ler se realiza na interlocução entre leitor e autor mediada pe-

lo texto. Assim como na natação o diálogo do aprendiz é com a água, e não com o professor, na leitura também o professor deverá postar-se como mera testemunha do diálogo entre o aluno e o texto, colocando a sua leitura apenas como uma das leituras possíveis.

Assim, o que se depreende do contato com *O Texto na sala de aula* é que esse livro aponta coerentemente na direção de uma nova escola, onde professor e aluno interagem como sujeitos, construtores da própria individualidade e, por conseqüência, do mundo que desejam.

Maria da Graça Costa Val  
FALE/UFMG

## Caminho difícil

PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo, Ática, 1985.

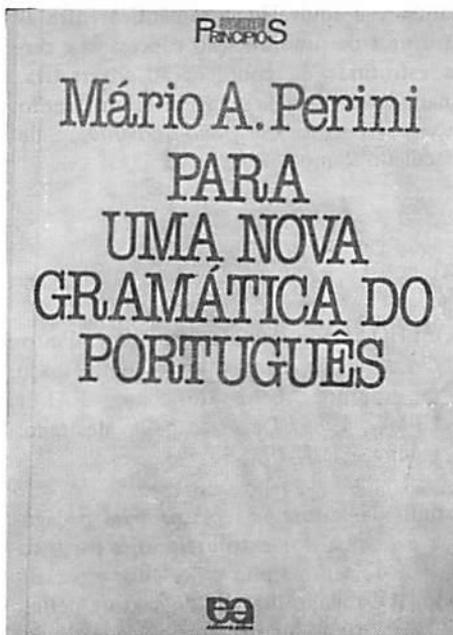
*Para uma nova gramática do português*, de Mário Alberto Perini, não obstante seu recente lançamento, tem alcançado significativo espaço de discussão e divulgação na imprensa, em todo o território brasileiro. Uma publicação dedicada aos estudos sobre a língua portuguesa, neste momento, em particular, não se pode deixar de reconhecer nessa obra a contribuição do lingüista e educador em prol da renovação do ensino da língua materna.

Em suas páginas iniciais, o autor se faz porta-voz da massa de professores e, por que não, de alunos do idioma nacional, revelando uma angústia que, por ele desafiada, é banida e substituída pelo entusiasmo, pela experiência e coragem, elementos que entram como co-autores da proposta de novas bases teóricas para o ensino de gramática.

Constata-se, com pesar, que o pouco espaço

ocupado por Perini, dada a natureza da publicação, não lhe permite aprofundar as questões nevrálgicas em que esbarra: as funções pedagógico-sociais do ensino da nova gramática, o verdadeiro papel do quadrilátero forma-sentido-classe-função, a gramática e o discurso. São pontos que, embora aparentemente autônomos, merecem ser analisados em conjunto, ainda que isso implique uma complexidade indesejável.

Os escritos incluídos nessa obra são uma prova incontestável da amplitude da tarefa que



está à espera de equipes de trabalho envolvendo algumas categorias diretamente responsáveis pelos rumos do ensino da língua materna. Constituem matéria de interesse obrigatório para pesquisadores, professores, autores de manuais de ensino, planejadores da educação. Tendo vencido a barreira da impossibilidade de se levar adiante uma nova linha de trabalho, o autor abre um caminho reclamado por muitos, porém, como se sabe, difícil de ser trilhado.

Maria Sueli de Oliveira Pires  
FALE/UFMG

CASTRO, Léa Maria Frederique de. *A Morfo-sintaxe da concessão no português contemporâneo*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado, inédita.

Esse trabalho é uma tentativa de descrição dos recursos morfo-sintáticos de que a língua portuguesa dispõe para a expressão do pensamento concessivo. Faz-se uma revisão crítica do tratamento dado pelas gramáticas portuguesas à oração subordinada concessiva e ao adjunto adverbial de concessão. Estuda-se a equivalência semântica entre as estruturas de subordinação concessiva e certas estruturas de coordenação adversativa. Finalmente, procede-se a um levantamento desses recursos em *São Bernardo*, de Graciliano Ramos.

COELHO, Maria Auxiliadora Gomes Pinto. *O Leitor não-leitor: o texto como espaço de ruptura*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado, inédita.

Estudo da leitura nas perspectivas pedagógica e teórica do texto literário, a partir da palavra do leitor-aluno e do leitor especializado. A validade literária do texto é definida pela ênfase em sua possibilidade de comunicação com o leitor.

FARIA, Antônio Augusto Moreira de. *E o leitor entende – o papel do conectivo e na compreensão de textos*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado, inédita.

O objetivo dessa dissertação é investigar o

papel dos conectivos, e mais especificamente do conectivo *e*, na compreensão do relacionamento semântico entre sentenças contíguas no texto. Verificou-se que o conectivo funciona como recurso suplementar dos esquemas de informação armazenada pelo leitor na mente. Quando tais esquemas não são suficientes por si sós para possibilitar ao leitor estabelecer relacionamento entre as informações de sentenças contíguas, o conectivo funciona como pista auxiliar para o leitor.

GUIMARÃES, Maria de Nazaré Serra Silva. *Sintaxe das preposições – seu valor na estrutura sintagmática portuguesa*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado, inédita.

Nessa dissertação de Mestrado, foram examinados os termos preposicionados ligados a verbos em português. Foram tomadas a conceituação e as exemplificações encontradas em gramáticas e manuais didáticos mais em uso nas escolas, objetivando mostrar que, na passagem do latim ao português, as preposições, ao assumirem um valor relacional dentro do sintagma, devem ter assumido o valor nocional inerente ao caso latino. Viram-se as preposições em conjunto, enquanto introdutoras de termos adverbiais – adjuntos e complementos – de natureza adverbial ou não. Procurou-se sugerir uma distribuição desse elemento de relação em preposições de objeto indireto, preposições de valor partitivo e semelhantes e preposições de valor adverbial. A dissertação procura fazer um levantamento de questões pertinentes à análise dos termos da oração, numa tentativa de fundamentar essa mesma análise no próprio processo evolutivo da língua. Foram estudadas especificamente as estruturas que a gramática tradicional denomina objeto indireto e adjunto adverbial.

QUEIROZ, Sônia Maria de Melo. *A língua do Negro da Costa: um remanescente africano em Bom Despacho (MG)*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado, inédita.

Esse trabalho registra especialmente os fatos que distinguem a Língua do Negro da Costa do português falado como primeira língua pela comunidade da Tabatinga, na periferia de Bom Despacho, Oeste de Minas Gerais. Esses fatos restringem-se quase que exclusivamente ao léxico, em que predominam vocábulos de provável origem africana. Registraram-se também dados sobre a história, as condições de vida e os costumes dos falantes, que explicam a manutenção da Língua do Negro da Costa até nossos dias como língua ritual e a insistência em determinados temas e campos semânticos observada nos diálogos gravados.

SANTOS, Carolina do Socorro Antunes. *Aspectos do linguajar rural da região de Turmalina*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado, inédita.

Esse trabalho teve como objetivo o estudo das variantes [e] - [i] - [ɪ], em sílaba átona inicial; [w] - [h], em final de sílaba interna e de [l] - [r], em grupo consonantal, no linguajar de Turmalina - MG. Para esse estudo, quarenta informantes, de ambos os sexos, distribuídos em quatro faixas etárias, em três graus de escolaridade e divididos em dois grupos, segundo a sua origem rural ou urbana, forneceram um *corpus* de 1688 dados, que foram submetidos a duas análises: uma quantitativa e outra qualitativa. As variantes discriminadas mostraram-se sensíveis a condicionamentos estruturais e não-estruturais e são o resultado da aplicação de três regras variáveis. Além disso podem ser caracterizadas como fonemas em extinção, que são mais frequentes na zona rural, entre os analfabetos e entre os indivíduos mais velhos.

Os interessados em publicar artigos nesta revista deverão apresentar seus trabalhos de acordo com as seguintes normas:

- Em página separada deverão vir o título (em caixa alta), o nome do autor (em caixa baixa), a instituição onde trabalha e um resumo do artigo, de aproximadamente 10 linhas (de 70 toques).
- Os artigos deverão ter no máximo 20 laudas (de 70 toques e 30 linhas), datilografadas em *espaço 2*.
- Os subtítulos deverão ser datilografados em caixa baixa, sublinhados.
- Os parágrafos deverão ser separados por duas entrelinhas, sem afastamento de margem.
- As notas e referências bibliográficas virão em folha separada e seguirão as normas de apresentação determinadas pela ABNT.

A revista não se compromete a publicar todos os trabalhos recebidos nem a devolver os originais.

Endereço para correspondência, pedidos e envio de matéria para publicação:

*Revista de Estudos de Língua Portuguesa*  
Departamento de Letras Vernáculas  
Faculdade de Letras da UFMG  
Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus da Pampulha  
31270 – Belo Horizonte – MG

Preços de número avulso

Professores da FALE	Cr\$ 25.000
Alunos da FALE	Cr\$ 10.000
Outros	Cr\$ 35.000
	Cr\$ 28.000 (n <sup>os</sup> atrasados)

Solicita-se permuta



**IMPRESA UNIVERSITARIA**

**Caixa Postal 1.621 — 30.000 —<sup>a</sup> Belo Horizonte — Minas Gerais — Brasil**

Editoras

Maria Dirce do Val (Letras Vernáculas)  
Sônia M.M. Queiroz (Letras Vernáculas)

Chefe do Departamento de Letras Vernáculas  
Mária Sueli de Oliveira Pires

Conselho editorial

Ângela Vaz Leão (Filologia Românica)  
Guido de Almeida (Educação)  
Lúcia Castello Branco (Literatura Portuguesa)  
Mária do Carmo L. Figueiredo (Literatura Brasileira)  
Mária Cristina Magro (Linguística)  
Mária das Graças Rodrigues Paulino (Teoria da Literatura)

Projeto Gráfico  
Marlete Menezes  
Paulo B. Vaz

Arte-final  
Marlete Menezes

Composição  
Gráfica da Escola de Veterinária - UFMG  
Impressão  
Imprensa Universitária - UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**

**a quem se destina**

para professores de 1º e 2º graus  
(licenciatura plena em letras)

**duração do curso**

390 horas em 2 anos (4 etapas durante períodos de férias escolares)

**primeira etapa**

de 30/ junho a 12 julho/86

**promoção**

departamento de linguística e teoria da literatura da faculdade de letras da UFMG  
conselho de extensão FALE