

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408 - VOLUME 8 - ANO 2006



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

VOLUME 8

2006

Recife: Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Letras

1. Língua Portuguesa - Periódicos.
2. Linguística - Periódicos.
3. Literatura Brasileira - Periódicos



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

REITOR

Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Prof^a Ana Maria Cabral

DIRETORA DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof^a Maria Virgínia Leal

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Profa. Alexandre Maia

EDITORAS

Angela Dionisio (UFPE)

Regina L. Péret Dell'Isola (UFMG)

BOLSISTAS

Aline Carolina Ferreira Farias (UFPE)

Maria Shenia Bezerra da Silva (UFPE)

Martha Góis de Amorim (UFPE)

Rosemberg Gomes Nascimento
(UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Abuêndia Padilha Pinto (UFPE)

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Aldo Lima Alfredo Cordiviola (UFPE)

Alfredo Cordiviola (UFPE)

Ana Lima (UFPE)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

Beth Marcuschi (UFPE)

Célia Regina dos Santos Lopes (UFRJ)

Felix Valentin (UFRS)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Helder Pinheiro (UFCEG)

Maria Angélica F. da Cunha (UFRN)

Maria Antónia Coutinho (Universidade
de Nova Lisboa)

Maria Augusta Reinaldo (UFCEG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCEG)

Maria Cristina Leandro Ferreira
(UFRGS)

Maria José de Matos Luna (UFPE)

Maria Medianeira de Souza (UERN)

Marlos Pessoa (UFPE)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Norimar Judice (UFF)

Sérgio Peixoto (UFMG)

Solange T Ricardo de Castro
(UNITAU)

Sonia Ramalho (UFPE)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UFPR)

Vera Lúcia de Lucena Moura (UFPE)

Vera Menezes (UFMG)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Augusto Noronha (Pipa Comunicação)

Karla Vidal (Pipa Comunicação)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



POLÍTICA EDITORIAL

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1999, criou a Revista Ao Pé da Letra com os objetivos:

- » Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- » Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira.
- » Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

A Revista Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras de todo o país.

Os artigos científicos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o artigo será avaliado por um terceiro.

Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores.

Somente serão publicados os artigos aceitos por dois pareceristas, após realização das modificações sugeridas, se houver, pelo autor.

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



SUMÁRIO

- 11 **Reconfigurações de utopia em El Paraíso en La outra esquina, de Mario Vargas Llosa**
Ari Denisson da Silva (UFAL)
- 29 **Um estudo da pontuação no ensino médio: Critérios dos alunos versus manuais didáticos**
Marcos Racilan (UFMG)
Tony Charles C. Labanca (UFMG)
- 45 **Plural nominal na fala do Zé Pequeno - personagem do filme Cidade de Deus.**
Marília de Almeida e Bueno (UFMG)
- 71 **Contribuição do arranjo sintático para a produção de sentidos de um texto publicitário**
Rafaela Araújo Jordão (UFPE)
- 87 **Biografias em inglês: uma abordagem do gênero sob a visão sócio-interacionista**
Thalita Alonso (UEL)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS

RECONFIGURAÇÕES DA UTOPIA EM *EL PARAÍSO EN LA OTRA ESQUINA*, DE MARIO VARGAS LLOSA

Ari Denisson da Silva*

Universidade Federal de Alagoas

Resumo

Este trabalho oferece uma leitura crítica do romance *El Paraíso en la otra esquina* (2003), do autor peruano Mario Vargas Llosa, apontando as representações e manifestações dos elementos utópicos observados no referido texto através das estilizações formais de utopias (histórico-política e estética) vinculadas às trajetórias das duas personagens principais, além de considerações a respeito de elementos intertextuais presentes na obra.

Palavras-chave: crítica literária, intertextualidade, utopia.

Abstract

This paper offers a reading of the novel *El Paraíso en la otra esquina* (2003), by Peruvian author Mario Vargas Llosa, centred upon representations and expressions of utopian elements, whose presence in the text is observed by means of formal stylization of (historical-political and aesthetic) utopias related to the trajectories of the two main characters, in addition to considerations about intertextual elements in the narrative.

Key-words: intertextuality, literary criticism, utopia.

* Aluno da graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O presente trabalho é fruto de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq 2004-2005), intitulado *Reconfigurações da Utopia em El Paraíso en la otra esquina, de Mario Vargas Llosa*, orientado pela Prof. Dr^a. Ildney Cavalcanti e vinculado ao projeto *Utopias contemporâneas: reconfigurações e representações*, bem como ao diretório de pesquisa Literatura e Utopia.

Em algumas culturas, é comum encontrarem-se crianças brincando uma brincadeira que consiste no seguinte: uma delas sai, no meio de uma roda, perguntando às demais: “O Paraíso é aqui?”, ao que lhe respondem: “Não, senhor(a), vá e pergunte na outra esquina”. Essa simulação de procura por um espaço perfeito, mas que se sabe desde já ser inatingível, serve como representação figurativa para nossa busca de espaços ideais, aos quais se poderia atribuir o título de utópicos. E ela é aproveitada justamente dessa maneira no romance *El Paraíso en la otra esquina*, romance recente do escritor peruano Mario Vargas Llosa, ao abordar as desventuras de quem resolve ir na contramão das expectativas usuais da sociedade em busca de um mundo justo e perfeitamente digno.

O insucesso em questão tem por protagonistas duas personagens extraídas do plano histórico: a feminista franco-peruana Flora Tristán, que viveu durante a primeira metade do Oitocentos, e seu neto, o pintor Paul Gauguin, já na virada para o século XX. Os esforços de ambos em mudar a realidade do contexto espaço-temporal em que viviam são contados em vinte e dois capítulos, onze para cada um, dispostos alternadamente. Desta maneira, somos levados a estabelecer algumas comparações entre seus projetos: o de Flora, (a *União Operária*) político, inclusivo, voltado a uma perspectiva de futuro, influenciado pelos socialismos utópicos do início do século XIX; o de Paul (a *Casa do Prazer*), estético, direcionado ao passado, à “pureza do selvagem”.

Outra distinção digna de nota diz respeito à evolução das personagens: enquanto Flora, em sua peregrinação pela França para divulgar suas propostas políticas, tem suas ações dotadas de uma certa constância, Paul, num dado momento, foge às intenções

originais de fundir arte e vida simples, selvagem, aliando-se ao Partido Católico e fazendo críticas ásperas até mesmo aos nativos que antes idealizava através do jornal *Les Guêpes*. Um trecho bastante revelador dessa mudança (e de suas motivações) seria o em que ele, já alcoolizado, diz a Pierre Levergos¹: “— Uma boa puta faz bem seu trabalho, meu querido Pierre — delirava, sem forças para se levantar. — Sou uma boa puta, negue-o se puder”² (POE, p. 297)

A metáfora do jogo infantil aparece nos extremos do livro: no primeiro capítulo, em que Flora parte com esperança para a difusão de seu projeto, e no último, quando Gauguin, consumido pela sífilis e à beira da morte, relembra seu malogro:

O jogo do Paraíso! Você ainda não encontrava esse lugar escorregadio, Koke³. Será que existia? Era um fogo-fátuo, uma miragem? Nem tampouco o encontraria na outra vida, pois, como acabava de profetizar essa irmã de Cluny, o certo era que, lá, a você teriam reservado um lugar no inferno. (p. 467)⁴.

Após a morte dos protagonistas, ocorre a “profanação” de seus corpos. Flora, que era agnóstica e queria que seus órgãos

¹ A partir de agora, essa edição, que será traduzida por mim do original espanhol por haver eu crido ser a melhor opção em alguns trechos, será referenciada através das iniciais POE, seguidas da indicação da(s) página(s). Também o texto de Flora Tristán intitulado *Peregrinações de uma pirata* será referenciado por meio das iniciais PP, seguidas da indicação da(s) página(s).

² Una buena puta hace bien su trabajo, mi querido Pierre —deliró, sin fuerzas para levantarse—. Yo soy una buena puta, atrévete a negarlo.

³ Convém explicitar alguns elementos deste trecho, a fim de tornar mais compreensível o trecho citado: Koke era como sua primeira mulher no Taiti, Teha’amana, o chamava, ao tentar pronunciar seu sobrenome. Cluny é uma abadia francesa de onde surgiu a ordem religiosa cluniacense.

⁴ ¡El juego del Paraíso! Todavía no encontrabas ese escurridizo lugar, Koke. ¿Existía? ¿Era un fuego fatuo, un espejismo? No lo encontrarías tampoco en la otra vida, pues, como acababa de profetizar esa hermana de Cluny, lo seguro era que, allá, a ti te hubieran reservado un lugar en el infierno.

fossem usados para o bem da ciência, acabou recebendo a extrema-unção, já que não tinha lucidez suficiente para recusá-la. Quanto a Paul, anticlerical até o fim da vida, foi enterrado num cemitério católico. Desta forma, o fracasso de ambos em desenvolverem suas aspirações se mostra com maior evidência.

Adiante veremos mais detalhadamente o desenvolvimento dessas duas manifestações da utopia no texto e as referências que são feitas a textos diferentes. Numa primeira etapa, foram separados os capítulos referentes à trajetória de Paul Gauguin, enfatizando-se o diálogo que o romance estabelece com a sua obra artística e como esta interfere na construção da personagem. Num segundo momento, analisa-se de igual modo a maneira como a obra de Flora Tristán ajuda a escrever sua trajetória, dando atenção especial a seu relato da viagem que empreendeu ao Peru, *Peregrinações de uma pária*.

I. Um Éden reiventado

El Paraíso en la otra esquina (2003), ao “romancear” as biografias de suas personagens principais, adquire características que acentuam a presença de elementos pertencentes a outros textos; estes, compondo uma espécie de quebra-cabeças híbrido, geram um texto original, um “intertexto”. Afirma Kristeva que “Todo texto se constrói em forma de mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto” (*apud* HARMON; HOLMAN, 2000, p. 274) e ainda que “nenhum texto está ‘livre’ de outros” (*apud* WALES,

1989, p. 259)⁵. No entanto, há textos que acentuam os elementos intertextuais e textos que buscam enfatizar outros aspectos.

Neste romance, apenas em observando o seu título, já se podem perceber ao menos dois elementos referentes a textos anteriores: a Bíblia, que começa com a descrição da criação e do Paraíso ou Éden (não considerando as diversas formações utópicas que dele advêm), e o jogo pertencente à cultura popular infantil. Quem nunca vivenciou dito jogo o achará, em lendo o livro, carregado de simbolismos profundos a respeito de nossa busca pela utopia, mas, como se entende em Eco, quando trata do que chama “ironia intertextual”, “perde as remissões” (2003, p. 204) e acaba por perder as nuances de significado da brincadeira.⁶

Nos onze capítulos sobre Paul, a intertextualidade se mostra de forma mais evidente por meio do paralelo entre sua vida e suas obras (especialmente as plásticas), considerando-se os modos pelos quais são incorporadas ao texto literário. Dentre estas, uma que pode ser enfatizada é *¿de dónde venimos? ¿quiénes somos? ¿adónde vamos?*, que aparece curiosamente no centro do livro. O título da pintura reflete as questões que o ser humano sempre tem feito ao longo de sua existência, cujas respostas não foram comprovadamente encontradas ainda. Poder-se-ia considerar a obra um resumo do pensamento utópico de Paul Gauguin, visto que nela o elemento selvagem enquanto reflexo de um ideal de primitiva pureza é consideravelmente visível.

O quadro começa a ser citado na página 242, logo ao início do décimo segundo capítulo (dos onze capítulos sobre Gauguin, o

⁵ São minhas as traduções do inglês.

⁶ Aberto o livro, vê-se na epígrafe, elemento intertextual por excelência, uma frase de Paul Valéry, que diz: “Que seria, pois, de nós, sem a ajuda do que não existe?”. A presença desse elemento também permitiria uma análise intertextual a partir da obra de Valéry e do pensamento utópico presente em sua obra.

central, o sexto), por suas dimensões colossais: “Porém, uma sensação de vazio, de acabamento, tinha tomado conta de você fazia três ou quatro dias, quando soube que aquele quadro enorme, quatro metros de largura e quase dois de altura, o maior que você já havia pintado e o que lhe tomou mais tempo — vários meses — estava definitivamente terminado” (POE, p. 242)⁷. Segundo o volume da Nova Cultural de *Os grandes artistas: vida, obra e inspiração dos grandes pintores* a tratar do Romantismo e do Expressionismo, “esta imensa tela [De Onde Viemos? Quem Somos? Para Onde Vamos?] foi concebida como seu testamento artístico” (1986, p. 188); isso fica cada vez mais evidente se observarmos que ela foi composta após um suicídio malsucedido, fator suficientemente significativo para o surgimento de crises existenciais mais profundas. Depois é relatado o episódio da tentativa de, já cansado de procurar uma realidade que não estava à altura de seus sonhos, conforme exposto no próprio romance (POE, p. 245), acabar com sua própria vida. Seu suicídio malsucedido, porém, acaba-lhe sugerindo o título que a obra levará (morto, não poderia escrevê-lo no canto superior esquerdo do quadro): “e de repente soube com total lucidez que título convinha ao quadro que andou pintando esses últimos meses [...]. Esta certeza lhe injetou uma segurança tranquilizadora e abafou a vergonha que sentia por ter fracassado até em seu suicídio[...]” (POE, p. 247-248)⁸. A obra, no livro, passa a representar mesmo a morte de Gauguin, a passagem para outra perspectiva de vida, um divisor de águas, pois se

⁷ “Pero, una sensación de vacío, de acabamiento, se había apoderado de ti hacía tres o cuatro días, cuando supiste que aquel cuadro enorme, cuatro metros de largo y casi dos de alto, el más grande que habías pintado nunca y el que más tiempo te tomó — varios meses —, estaba definitivamente terminado”.

⁸ “[...] y de pronto supo con total lucidez que título convenía al cuadro que había estado pintando estos últimos meses [...]. Esta certeza le inyectó una seguridad tranquilizadora y eclipsó la vergüenza que sentía por haber fracasado también en su suicidio”.

observa até o capítulo décimo (o quinto a falar sobre ele), uma ação ascendente, um projeto a ser conquistado, enquanto que, após a feitura dessa obra, há uma decadência da ação da personagem.

O ambiente da tela é selvagem, com árvores de galhos grossos, retorcidos e azuis (apesar de a paisagem ser tropical, há nela uma certa frialdade, predominando os tons de azul, verde e roxo). Há muitas pessoas, quase todas cobertas apenas com pequenos panos aos quadris, algumas com traços tão ambíguos que delas não se poderia à primeira vista dizer serem homens ou mulheres. Em praticamente nenhuma delas se percebem traços ocidentais, sua pele possui traços amarelo-terrosos, em acordo com os aborígenes dos Mares do Sul. A exceção são duas pessoas vestidas em túnicas, de feição européia, conversando entre si misteriosamente. Há um bebê no canto direito, uma pessoa jovem retirando uma manga da árvore ao centro, e uma pessoa velha e desenganada à extrema esquerda, próxima a um ídolo que aponta as mãos ao céu, como que alertando para a fugacidade da vida, numa progressão da direita para a esquerda, em contraposição ao modo ocidental, que parte da esquerda.

O Éden é reconstruído, ou, como diria o romance na página 251, “reinventado”, sujeito a uma nova interpretação. A figura central do quadro é descrita como um ser sem sexualidade definida. Esta possibilidade sexual, já não tão aceitável e comum no Taiti à época em que o pintor chegara aos Mares do Sul, era retratada na tela sob sua visão utópica, era “Uma homenagem ao extinto” (POE, p. 253)⁹. Mesmo o ídolo que aparece “apontando para o além” (OS GRANDES ARTISTAS, 1986, p. 180) é uma projeção de seus ideais

⁹ “Un homenaje a lo extinto”.

utópicos: “protegidos de desgraças por essa deusa inquietante, Hina, que você também tinha tido que inventar para eles, já que nenhum taitiano se lembrava de como ela era, quando seus antepassados a adoravam” (POE, *ibidem*)¹⁰

A interpretação de certos elementos pelo romance, porém, parece dar a entender que, apesar de Paul Gauguin ter ido bastante longe com sua idéia utópica, ele não conseguia se desvencilhar do europeísmo sob o qual foi formado: em *Manao tupapau*, primeira obra referida em *El Paraíso en la otra esquina*, o *tupapau*, “demônio”, “fantasma” mais propriamente, não tinha traços polinésios: “E, na parte superior, o fantasma, que, na verdade, era mais seu que taitiano, Koke. Não se parecia com esses demônios [...] que descrevia Moerenhout. Era uma velhota encapuzada, como as anciãs da Bretanha, [...] mulheres intemporais que, [...] davam a impressão de já estarem meio mortas, tornando-se fantasmas em vida” (POE, p. 35)¹¹; e em *¿de dónde venimos? ¿quiénes somos? ¿adónde vamos?*, aparecem duas pessoas trajando túnicas que misteriosamente não faziam parte daquele cenário paradisíaco, talvez representativas dos europeus, que impediam a concretização de utopias como a sua, ou representativas mesmo de sua configuração cultural, que, quisesse ou não, era européia e sempre seria um entrave à plenitude de seu projeto utópico.

Uma característica fundamental na obra de Paul Gauguin que não apenas salta aos olhos durante toda a sua carreira artística— e

¹⁰ “protegidos de las desgracias por esa diosa inquietante, Hina, a la que habías tenido también que inventar para ellos, ya que ningún tahitiano recordaba como fue, cuando la adoraban sus antepasados”

¹¹ “Y, en la parte superior, el fantasma, que, en verdad, era más tuyo que tahitiano, Koke. No se parecía a esos demonios [...] que describía Moerenhout. Era una viejecita encapuchada, como las ancianas de Bretaña, [...] mujeres intemporales que, [...] daban la impresión de estaren ya medio muertas, afantasmándose en vida”.

ele deixa claro na obra aqui explanada —, mas também é discutida na obra de Vargas Llosa, é seu projeto utópico voltado ao passado, a uma selvageria inocente, não afetada (ou infectada) pela modernidade e pela consciência de mal. Essa característica é citada por Berrini como uma das que estão sempre presentes num projeto utópico: “A utopia pode exteriorizar o desejo de voltar ao tempo antes da Queda, ou imaginar a fundação futura de uma sociedade perfeita” (1997, p. 24).

2. Uma pária que diz sentir odor de negro

Nos outros onze capítulos sobre Flora Tristán, as principais formas intertextuais se dão através de três vertentes:

1. Relações do texto com as correntes do socialismo utópico que mais influíam naquela época, como, por exemplo, o fourierismo, o sansimonismo, o owenismo e o icarianismo;
2. Relações do texto com as leituras de Flora, como por exemplo as de Lord Byron e Chateaubriand, que fez em sua viagem ao Peru (POE, p. 191);
3. Mais substanciais, ao contrário das outras duas tênues, relações da obra de Vargas Llosa com a obra escrita de Flora Tristán, especialmente com seu livro “doutrinário”, *União Operária* e também com *Peregrinações de uma pária*.

Por meio da Flora Tristán romanceada, contesta-se todo um sistema político-social. Mesmo os de esquerda são condicionados à mentalidade contraditoriamente libertária e machista, que

reivindicava liberdade aos operários e mantinha as mulheres num regime fechado de escravidão e, não raro, maus tratos, podendo-se comparar ao que diz uma personagem do livro *L. C.*, de Susan Daitch:

Sem o direito de voto, sem propriedades ou sem serem educadas, esposas, mães, concubinas e filhas desempenham o papel de faxineiras da história, como parte de um sistema anônimo de apoio tanto aos homens da esquerda quanto aos homens da direita. (*apud* HUTCHEON, 1991, p. 91).

Além das relações sociais, como já visto, injustas mesmo entre os que lutavam por um mundo mais justo, não é o único alvo dessa visão crítica da história A batalha de Cangallo, auge da guerra civil pela sucessão presidencial no Peru, onde Flora pôde ver a atuação das *rabonas*. Tal batalha é romanceada como um dos momentos mais patéticos da história peruana:

E se todas as batalhas fossem tão disparatadas quanto a que você pôde presenciar na Cidade Branca? Um caos humano que, num instante, os historiadores, para satisfazerem o patriotismo nacional, volviam coerentes manifestações do idealismo, do valor, da generosidade, dos princípios, apagando tudo o que nelas houve de medo, estupidez, avidez, egoísmo crueldade e ignorância da maioria, sacrificados de maneira impiedosa pela ambição, pela cobiça ou pelo fanatismo da minoria [...]. Sim, Florita: a história vivida era uma presepada cruel, e a escrita, um labirinto de tapeações patrioteiras. (POE, p. 303-304)¹²

¹² “¿Y si todas las batallas fueran tan disparatadas como la que te tocó presenciar en la Ciudad Blanca? Un caos humano que, luego, los historiadores, para satisfacer el patriotismo nacional, volvían coherentes

Segundo Hutcheon, “os intertextos da história assumem um *status* paralelo na reelaboração paródica do passado textual do ‘mundo’ e da literatura” (1991, p. 163). O romance, especialmente neste capítulo e no seguinte sobre Flora (*La batalla de Cangallo*), parodia a versão tradicional de um fato histórico: a guerra civil pela sucessão presidencial no Peru. Aliás, geralmente as paródias são cômicas. Como uma das formas que as mesmas assumem, a caricatural, extraem de uma figura traços ou cômicos ou capazes de serem apresentados como tais.

Flora Tristán se comisera da dor de Dominga Gutiérrez — descrita com mais ênfase em Vargas Llosa que com Flora Tristán —. Ao narrar o episódio em que Flora e Dominga se encontram, e esta lhe relata sua dor, há uma interessante consideração sobre a vontade divina na vida das pessoas:

quando [...] falou de seu caso, sua firmeza de ânimo era inflexível. Tinha procedido mal, sem dúvida. Mas que outra coisa podia fazer para escapar daquela prisão contra a qual se rebelavam seu espírito, sua mente, todos os segundos da vida? Sucumbir ao desespero? Enlouquecer? Matar-se? Era isso que Deus teria querido que fizesse? (POE, p. 267)¹³

manifestaciones del idealismo, el valor, la generosidad, los principios, borrando todo lo que en hubo en ellas de miedo, estupidez, avaricia, egoísmo, crueldad e ignorancia de los más, sacrificados de manera inmisericorde por la ambición, la codicia o el fanatismo de los menos [...]. Sí, Florita: la historia vivida era un mamarracho cruel, y la escrita, un laberinto de embelecros patrioterios”

¹³ “cuando [...] habló de su caso, su firmeza de ánimo era inflexible. Había procedido mal, sin duda. Pero ¿qué otra cosa hacer para escapar de aquel encierro contra el que se rebelaban su espíritu, su mente, todos los segundos de la vida? ¿Sucumbir a la desesperación? ¿Loquearse? ¿Matar-se? ¿Eso hubiera querido Dios que hiciera?”

Flora, em sua narrativa de viagens, narra as desventuras de sua parenta freira no convento carmelita de Santa Teresa. Lá, Dominga relembra seus tempos de garota mundana em contraste com a anulação de sua existência atual, conseqüência de um ato um tanto impensado que a fizera optar pelo claustro, ato esse que a levaria por um caminho indesejado e não parecia ter volta:

A pobre reclusa desejava apenas um pouco do ar que Deus deu a todas as criaturas [...]. Pobrezinha! Era bem pouca coisa o que desejava a moça, mas um voto terrível, solene, que nenhum poder humano podia romper, a privava para sempre de ar puro e de canções alegres [...], e de exercícios necessários a sua saúde. (TRISTAN, p.358)¹⁴

No capítulo *La monja Gutiérrez*, começa a ser mencionado um evento da história peruana que será mais desenrolado dois capítulos depois (ou no capítulo seguinte sobre Flora, visto que sua história e a de Paul são contadas em capítulos alternados). Primeiramente, extrai-se das *Peregrinações...* um encômio às *rabonas*, prostitutas que não só abrandavam a tensão sexual dos soldados e recrutas em tempos de guerra, como também os ajudavam em todas as outras tarefas:

As *ravanas* são as vivandeiras da América do Sul [...] provêem a todas as necessidades do soldado [...]. Quando se pensa que, levando essa vida [...], elas têm ainda a cumprir os deveres da paternidade, as pessoas se espantam de que alguma queira desistir [...]. Não

¹⁴ A partir das próximas citações, a obra *Peregrinações de uma pária* será referenciada pelas iniciais PP, seguidas dos números das páginas.

creio que se possa citar uma superioridade da mulher na infância dos povos. (PP, p. 348-349, passim)

Tanto Flora Tristán como Vargas Llosa, tomando sua voz, referem-se às mulheres de Lima e à liberdade com que viviam num tom bastante elogioso: aquelas mulheres, a despeito de sua baixa instrução, acabam sendo para ela uma projeção utópica de liberdade feminina. Os/as peruanos/as em geral, por sua vez, viam na França o país perfeito:

O que mais a impressionou foram as limenhas da boa sociedade. Certo, pareciam cegas e surdas à miséria que lhes rodeava [...]. Mas de que liberdade gozavam! Vestidas com [...] uma estreita saia e um manto que, como um saco, envolvia ombros, braços, cabeça [...], as limenhas, vestidas assim [...] se tornavam invisíveis. Ninguém as podia reconhecer [...]. Vendo essas mulheres emancipadas, Florita se via em apuros quando [...]

aquelas [...] lhe pediam que lhes contasse “as coisas tremendas que faziam as parisienses”. (POE, p. 319-320)¹⁵

Entretanto, o discurso de Flora Tristán também é às vezes questionado, visto que se propõe a ser verdadeiro:

¹⁵ “Lo que más la impresionó fueron las limeñas de la buena sociedad. Cierto, parecía ciegas y sordas a la miseria que las rodeaba [...]. ¡Pero de qué libertad gozaban! Vestidas con [...] una estrecha falda y un manto que, como un saco, envolvía hombros, brazos, cabeza [...]. Nadie podía reconocerlas [...]. Viendo a estas mujeres emancipadas, Florita se veía en apuros cuando [...] aquellas [...] le pedían que les contara ‘las cosas tremendas que hacen las parisinas’”.

O doutor Goin queria saber se tudo aquilo que Flora contou em *Peregrinações de uma pária* era verdadeiro, ou se estava muito colorido pela imaginação. Não, não estava; ela fizera um grande esforço em contar somente *sua* verdade. (POE, 133, grifo meu)¹⁶

Flora Tristán diz uma verdade que o narrador propositalmente especifica como *sua*, relativa, particular e tendenciosa. Observe-se outro trecho em que Flora, viajando rumo ao Peru, é obrigada a parar em Praia, Cabo Verde, para que sejam feitos reparos no navio. Flora sente, em dado momento, o “*odor de negro*, que não pode ser comparado a nada, dá náuseas, persegue-nos por toda parte” (PP, p. 77, grifo da autora — o mesmo trecho é citado em POE¹⁷). Logo depois, o narrador, assumindo a voz de segunda pessoa, tal qual uma “entidade superior” ou uma “autoconsciência tardia”, admite que ela era uma ignorante que apenas repetia uma frivolidade parisiense quando da época em que escrevera *Peregrinações de uma pária* (POE, p. 180).

O papel que aqui o romance desempenha é o de criticar, e não de menosprezar, a intenção de Flora Tristán em estabelecer a União Operária, mostrando que seu projeto, em vez de ser “elevado” ou imparcial e impessoal, é orientado por um discurso limitado e subjetivo.

Através da história de Paul Gauguin e Flora Tristán, *El Paraíso en la otra esquina* obedece, em certos elementos, a temáticas

¹⁶ El doctor Goin quería saber si todo aquello que Flora contó en *Peregrinaciones de una paria* era cierto, o estaba muy coloreado por la imaginación. No, no lo estaba; ella había hecho grandes esfuerzos por contar sólo su verdad.

¹⁷ Em POE: “el olor a negro, que no puede compararse a nada, que da náuseas y que persigue por todas partes”.

recorrentes na literatura pós-moderna, a começar da desmistificação dos protagonistas (nem totalmente heróis nem totalmente anti-heróis, ainda que tal aspecto se observe mais nos capítulos sobre Paul Gauguin que nos sobre Flora Tristán), além do questionamento do discurso histórico como “isento”, bem como dos discursos “libertários” e “de esquerda”, além do religioso cristão, em que a idéia de um paraíso *post mortem* é posta em xeque diante do condicionamento das massas através dessa aspiração.

Conclusão

Conforme já colocado anteriormente, a metáfora central desse romance é o jogo infantil, que conota essa busca pelo inalcançável. Não à toa, o ambiente do livro foi o século XIX, que, segundo Rosa Mora, em artigo publicado e traduzido na *Folha de S. Paulo*, foi “um período que esbanjou utopias” (2003). O século XX concretiza a bancarrota desses projetos, em contraponto com a necessidade humana de insistir nesses projetos utópicos. Vargas Llosa, acreditando que “a ficção [...] é a vida que não foi, a que os homens e mulheres de uma época quiseram ter e não tiveram e por isso tiveram que inventá-la” (*apud* CASTELLO, 2003, p. 108) traz os textos anteriores (as *Peregrinações de uma pária* e os quadros de Paul Gauguin) e ironiza não apenas o paradoxo da trajetória, mas também do rumo que ambos os projetos tomam à decadência.

Em relação à trajetória de Paul, o diálogo entre o romance e as obras plásticas desse artista permitiu delinear seu projeto estético-utópico e os paradoxos nele contidos. Em relação à Flora, foi enfocada a presença de textos de sua autoria, que provavelmente

serviram a Vargas Llosa como fonte de pesquisa para a elaboração de romance. A análise, neste ponto, foi centrada na obra *Peregrinações de uma pária*, e o contraponto entre esta e o romance de Vargas Llosa ofereceu a possibilidade de percepção da reutilização, no texto, dos ideais utópicos (feministas, socialistas) contidos nas obras de cunho biográfico.

Também foi possível observar o caráter irônico da obra, visto que ela traz os textos anteriores, imbuídos de suas intenções utópicas, e os enquadra num contexto de bancarrota, de insucesso das mesmas. No fim de tudo, constrói-se a idéia de que o tempo passará, muitas mortes e “mártires” haverá e o Paraíso estará sempre “na outra esquina”. Lendo o texto aqui estudado, é possível ver o quão difícil é rejeitar a realidade para viver a utopia, e como a tentativa de materializar o paraíso pode ser mais infernal que a própria realidade vivida e contestada.

Referências

BERRINI, Beatriz (1997). *Utopia, Utopias*. In: _____. *Utopia, Utopias: visitando poemas de Gonçalves Dias e Manuel Bandeira*. São Paulo, EDUC, pp. 11-60.

CASTELLO, José (jun. 2003). O sonhador pragmático: em *O Paraíso na outra esquina*, Mario Vargas Llosa volta a prestar homenagens aos idealistas que rejeita na vida real. *Bravo!*. São Paulo, ano 6, n. 69: 106-109.

COELHO, Teixeira (1980). *O que é utopia?*. São Paulo, Brasiliense.

ECO, Umberto (2003). *Ironia intertextual e níveis de leitura*. In: _____. *Sobre literatura*. 2. ed. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro, Record, pp. 199-218.

HARMON, William.; HOLMAN, C. Hugh (2000). *A handbook to literature*. 8. ed. Nova Jérsei, Prentice Hall, p. 274.

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

LLOSA, Mario. Vargas (2003). *El Paraíso en la otra esquina*. Buenos Aires, Alfaguara.

_____ (2003). *O Paraíso na outra esquina*. Tradução Wladir Dupont. São Paulo, ARX.

MORA, Rosa (13 abr. 2003). A paixão do impossível. Tradução de Sergio Molina. *Folha de S. Paulo*. São Paulo. Disponível em: <<http://www2.folha.uol.com.br/biblioteca/1/15/2003041301.html>>.

Acesso em: 13 ago. 2005.

MÜNSTER, Arno (1993). *Ernst Bloch: filosofia da práxis e utopia concreta*. São Paulo, UNESP.

OS GRANDES ARTISTAS (1986). *Romantismo e Impressionismo*. São Paulo, Nova Cultural, v. I.

TRISTAN, Flora (2000). *Peregrinações de uma pária*. Tradução Maria Nilda Pessoa e Paula Berinson. Florianópolis, Mulheres; Santa Cruz do Sul, EDUNISC.

WALES, Katie (1989). *A Dictionary of Stylistics*. Londres, Longman, pp. 259-260.

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

UM ESTUDO DA PONTUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: CRITÉRIOS DOS ALUNOS *VERSUS* MANUAIS DIDÁTICOS

Marcos Racilan & Tony Charles C. Labanca
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

A pontuação de textos parece ser um problema recorrente nas salas de aula de português em todos os níveis de escolaridade. Este trabalho contrasta os critérios utilizados por alunos do ensino médio para a pontuação de seus textos, com aqueles apresentados pelos manuais didáticos usados por esses mesmos alunos. Nota-se que enquanto a maior parte dos manuais analisados tratam a pontuação como uma representação da oralidade, a maioria dos alunos a associou, em suas respostas, com a sintaxe e a semântica. Tal discrepância surpreendente entre o que é ensinado nos manuais e os depoimentos dos alunos sugere a necessidade de mais pesquisas detalhadas em sala de aula que permitam esclarecer o encontrado.

Palavras-chave: critérios, pontuação, ensino médio, manuais didáticos.

Abstract

The punctuation of texts seems to be a recurrent problem in the portuguese language classroom at all levels of education. This paper contrasts the criteria used by secondary students for punctuation of their texts with those presented by the textbooks used by these same students. Whereas the majority of the textbooks analyzed treat punctuation as a representation of orality, the majority of the students associated punctuation with syntax and semantics. Such a surprising discrepancy between that which is taught in the textbooks and the responses of the students suggests the need for more detailed research in the classroom to clarify the results.

Key-words: criteria; punctuation, secondary education, textbooks,

QUESTÃO DE PONTUAÇÃO

João Cabral de Melo Neto

Todo mundo aceita que ao homem
Cabe pontuar a própria vida:
Que viva em ponto de exclamação
(dizem: tem alma dionisíaca);

Viva em ponto de interrogação
(foi filosofia, ora é poesia);
viva equilibrando-se entre vírgulas
e sem pontuação (na política);

o homem só não aceita do homem
que use a só pontuação fatal:
que use, na frase que ele vive,
o inevitável ponto final.

Introdução

Parece unânime a impressão de que a pontuação seja assunto relegado a segundo plano por gramáticos, escritores de manuais didáticos* e, conseqüentemente, professores. Ao contrário do poeta João Cabral de Melo Neto (Cf. epígrafe), a pontuação não parece ser considerada tema digno de ocupar algumas páginas a mais no trabalho daqueles agentes educacionais, seja por falta de paradigmas, medo de quebrá-los ou insuficiência de estudos acadêmicos mais aprofundados. Apesar disso, e provavelmente por causa disso, a

* Compreende-se por *manuais didáticos* os *livros didáticos* usados apenas como consulta no ensino médio. Tais livros não trazem apenas assuntos gramaticais, mas também noções de lingüística (textualidade), alguns até mesmo literatura. Assuntos que de acordo com o padrão terminológico expande o conceito de *grammatiké*

incapacidade de pontuar adequadamente textos constitui problema recorrente para a maioria dos alunos em qualquer nível de escolaridade.

O descuido com o ensino dos sinais de pontuação, talvez possa ser explicado pela falta de consenso entre gramáticos e pesquisadores quanto aos conceitos e critérios que devem informar a elaboração de uma teoria da pontuação. Tradicionalmente, podemos identificar duas correntes teóricas distintas: a primeira define a pontuação em termos da oralidade, ou seja, os sinais representam graficamente as pausas, entonações, intensidade etc. da modalidade oral da língua; enquanto a segunda, relaciona a pontuação à estrutura sintático-semântica da frase (Cf. Dell'Isola e Guimarães, 1997 e Guimarães, 1999 para uma caracterização mais detalhada).

Dell'Isola e Guimarães (1997), procurando determinar que critérios são empregados pelo aluno para pontuar seus textos, entrevistaram estudantes de graduação em Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da UFMG. Descobriram através dos depoimentos que a maior parte desses alunos não passou por um estudo sistemático sobre como pontuar durante sua vida escolar. A carência de conhecimento consistente que os oriente fez da pontuação de seus textos uma experiência impressionista calcada, principalmente, na realização oral da língua.

Guimarães (1999) apresenta uma pesquisa feita em gramáticas e manuais didáticos de 3ª a 8ª séries do ensino fundamental onde se propôs (1) “verificar como se dá o ensino da pontuação do ponto de vista teórico e prático” (p. 68); e (2) fazer um levantamento dos “sinais de pontuação mais usados nos textos destinados à leitura e interpretação” (*ibid.*). A autora percebeu que nenhum dos manuais estudados oferece uma base teórica suficientemente coerente para

orientar a prática pedagógica. Os exercícios de fixação se restringem a algumas poucas atividades de variedade e criatividade limitadas, e que trabalham a pontuação apenas no nível da frase. Guimarães ainda destaca a presença, nos textos para ler e interpretar, de sinais de pontuação não estudados explicitamente, o que, segundo ela, inviabilizaria “um bom desempenho no emprego dos sinais de pontuação nos textos produzidos” (*op. cit.*, p. 71).

Os estudos de Dell’Isola e Guimarães (1997) e Guimarães (1999) nos levaram a questionar se a mesma inconsistência teórica, assistemática na prática pedagógica e critérios orais para pontuação de textos eram encontrados nos manuais didáticos e praticados por alunos do ensino médio. Dell’Isola e Guimarães (1997) observam em sua pesquisa que “alguns alunos [de graduação em Letras] reconhecem o estudo eficiente dos sinais de pontuação no 3º ano do 2º grau, no pré-vestibular ou no curso de Magistério” (p. 104). Propomos então, neste estudo, a conferir o que dizem os alunos do ensino médio e checar o que fazem seus manuais didáticos.

Na primeira parte do trabalho, escolhemos 6 manuais didáticos de português largamente utilizados no ensino médio de escolas das redes pública e particular. O conteúdo referente ao ensino de pontuação foi identificado e analisado em termos da conceituação de pontuação que apresenta e das atividades de fixação propostas. Na segunda parte, solicitamos que alunos do 3º ano do ensino médio de ambas as redes respondessem um questionário simples com as seguintes perguntas:

1. Para que serve a pontuação?
2. Em que você se baseia para pontuar seus textos?
3. Como você sabe qual sinal de pontuação usar?

A escolha de alunos do final do ensino médio deve-se ao fato de que era objetivo desta pesquisa replicar com aquele público as pesquisas feitas no ensino fundamental e superior por Dell'Isola e Guimarães (1997) e Guimarães (1999). Além disso, consideramos que esses alunos ainda não estariam “contaminados” pelas regras treinadas em cursinhos pré-vestibular.

O que dizem os manuais?

Como na pesquisa de Guimarães (1999), as definições de pontuação encontradas nos manuais estudados são bastante confusas. Fundamentadas primordialmente na hipótese da representação da oralidade, apresentam vez ou outra traços que as associam à sintaxe e à semântica das frases.

Para Sarmiento (2000, p. 427), “os sinais de pontuação são sinais gráficos empregados para indicar as pausas, a entonação e o ritmo da leitura de um texto”. Nessa primeira conceituação, fica clara a associação que o autor faz da pontuação com a realização oral da língua. A relação estabelecida entre *pausa*, *entonação* e *ritmo* com a *leitura* nos permite interpretar que Sarmiento esteja sugerindo que um texto é escrito para que ele possa ser posteriormente lido em voz alta por outrem; ou, pelo menos, que a leitura de um texto implique necessariamente na vocalização mental das frases impressas.

Já Cereja e Magalhães (1998, p. 290) caracterizam a pontuação da seguinte forma:

A pontuação mostra na escrita as diferenças de entonação, esclarecendo o sentido do texto. Os sinais de pontuação estão

relacionados diretamente com a sintaxe das orações e das frases e servem para marcar as pausas e a entonação, facilitando a leitura e tornando o texto mais claro e preciso.

Podemos, nesse caso, verificar que a pontuação foi caracterizada basicamente em termos da oralidade. Entretanto, Cereja e Magalhães também relacionam a pontuação à “sintaxe das orações e das frases” e até com a semântica, na medida em que afirmam que os sinais tornam o texto “mais claro e preciso”.

Cereja e Magalhães (1998) associam seu conceito de pontuação à sintaxe, mas priorizam sua relação com a oralidade. No entanto, nota-se no manual didático desses autores uma tentativa clara de listar o uso dos sinais de pontuação de forma normativa, contradizendo a priorização da oralidade encontrada em sua definição.

Em Sarmiento (2000) acontece exatamente o mesmo. As pausas, entonações e ritmo, se contrapõem ao significado nas explicações sobre pontuação no decorrer do texto. Se a única função dos sinais de pontuação resume-se as pausas, entonações e ao ritmo, como explicar então o uso, por exemplo, da vírgula na forma estilística da zeugma?

i: Nós preferimos café, e eles, chá.

Em *i* temos um exemplo estilístico que contradiz a função determinada pelos autores para os sinais de pontuação. E contradiz também Sarmiento (2000) que numa tentativa de escamotear a concatenação entre oralidade e escrita (sintaxe) na conceituação proposta, também não consegue teoricamente explicar tal exemplo. Em *i* a vírgula não se justifica simplesmente pela oralidade. Ela foi

usada como pausa na entonação oral, mas isso fundamenta apenas parcialmente seu uso na escrita, já que o recurso estilístico também atua semanticamente.

Ainda em Sarmento (2000), encontramos outras definições que se baseiam mais explicitamente na oralidade, como no caso do uso do ponto-e-vírgula “para indicar uma pausa mais longa que a vírgula” (p. 427). A pergunta que nos fazemos é como um aluno poderá diferenciar o uso de um sinal de pontuação como o ponto-e-vírgula considerando que seu uso está diretamente, segundo a autora, ligado a extensão da pausa. Não é possível delimitar a duração das pausas que representariam a vírgula ou o ponto-e-vírgula, o que deixaria o aluno sem critérios objetivos que justificassem o uso de um ou de outro. É essa mesma subjetividade relativa ao que constitui uma pausa e sua extensão que leva alunos nos primeiros anos de alfabetização a separarem constituintes imediatos da oração, como o sujeito e o predicado.

Curiosamente, Sarmento (2000) enumera duas situações de uso do ponto-e-vírgula que distanciam de sua indicação inicial: separar períodos grandes e enumerar. Qual seria, então, a diferença da vírgula nas duas situações citadas? Se considerarmos que Sarmento se referisse apenas ao texto literário de autores consagrados da literatura não contemporânea — como justificava a produção de livros do gênero no passado —, talvez não procedesse ali uma contradição, mas, o que se observa em seu livro é um uso grande de diversos gêneros compreendidos dentro da pedagogia moderna de uso e circulação de textos.

Ainda mais explicitamente, observamos que em Campedelli e Souza (1998) a justificativa dos sinais de pontuação na escrita acontecem na reconstituição da língua oral, rechaçando de seu conceito a

possibilidade do uso em função da produção de sentido em um texto. De acordo com esses autores, “a pontuação na língua escrita, portanto, serve para reconstituir aproximadamente os movimentos rítmicos e melódicos da língua falada” (p. 404).

Ferreira (2003, p. 476) refere-se a “altura de voz” como um dos responsáveis pela pontuação em um texto escrito, limitando-se a ensinar o uso da vírgula, reticências, ponto-e-vírgula e dois-pontos. Não se sabe, no entanto, o motivo do privilégio desses sinais sobre, por exemplo, o ponto final e a exclamação.

Não obstante a predominância de elementos orais, encontramos dentro do quadro dos manuais didáticos mais comuns em Belo Horizonte usados por escolas públicas e privadas, definições que, libertas do jugo da língua falada, apresentam-se como opção de escolha.

Maia (2000, p. 122) ensina que

Os sinais de pontuação são utilizados para indicar a separação entre unidades significativas, tornando mais claros o texto e a frase, as pausas na leitura, as entonações, a supressão de palavras, as funções sintáticas e o valor das orações.

E, por fim, apresentamos Infante (2001, p. 415):

Na língua escrita, os elementos vocais da linguagem desaparecem, dando lugar a um sistema de sinais visuais que com eles mantêm alguma correspondência. Esses sinais são conhecidos como sinais de pontuação e desempenham na língua escrita papel semelhante ao dos elementos vocais na língua falada: participam da organização das frases na percepção de seu papel

organizador da língua escrita. Isso significa que não se aprende a usar os sinais de pontuação partindo do pressuposto de que eles representam na escrita as pausas e melodias da língua falada. Como já dissemos, esses sinais participam da organização lógica do texto escrito da mesma forma que as pausas, entoações e melodias participam da organização lógica dos textos falados. Por isso, para aprender a usar os sinais de pontuação, devemos nos basear na organização sintática e significativa das frases escritas e não nas pausas e na melodia das frases faladas.

A definição de Infante (2001) parece-nos a mais apropriada. Ela não ignora a intuição do aluno para a língua falada, forçando uma abordagem sintática centrada em regras. Ao contrário, o autor reconhece a existência de “alguma correspondência” entre os sinais visuais e os elementos vocais da linguagem, mas conduz o aluno a uma conscientização das diferenças entre as linguagens falada e escrita.

Infelizmente, Infante (2001) peca em defender o uso de frases curtas, tal como o manual de estilo da Editora Abril e o Manual de redação O Globo¹⁸ nos quais o autor se baseia. Em vários momentos de seu manual didático, Infante faz recomendações como “Use frases curtas” (p. 414), ou “A frase deve ser curta” (p. 417). Que argumentos tem um professor de língua portuguesa para fazer com que seus alunos evitem frases longas? Tais recomendações mais nos parece meios de maquiagem os freqüentes problemas de pontuação encontrados na produção escrita dos alunos. Seria o equivalente a

¹⁸ Não há nenhuma referência bibliográfica em Infante sobre os manuais citados.

ensinar a dirigir a dez quilômetros por hora para evitar acidentes. Devemos evitar acidentes educando os motoristas (os alunos) a conhecer e respeitar as leis de trânsito (como deve usar os sinais de pontuação para gerar textos coesos e coerentes).

Parece-nos que cada vez mais os escritores de manuais didáticos estão fundamentando seu ensino de pontuação em critérios sintático-semânticos. Somente lhes falta extrapolar os limites das frases e abordar os sinais de pontuação como integrantes de um todo ainda maior, o texto.

O que dizem os alunos?

Apesar do questionário aplicado aos alunos do ensino médio conter apenas 3 perguntas simples e diretas, as respostas foram as mais variadas e surpreendentes. Com o intuito de viabilizar a análise, as respostas dadas pelos alunos respondentes foram categorizadas e tabuladas conforme pode ser visto na figura 1.

Verificamos, para nossa surpresa, que a maioria dos alunos (64%) diz que a pontuação serve para dar sentido e ordem à frase. Apenas 16% do total avaliado responderam que os sinais de pontuação servem para marcar as pausas ao longo do discurso. Não esperávamos ao iniciar a pesquisa que os alunos pudessem associar a pontuação com a semântica, especialmente depois de encontrarmos tamanha confusão teórica nos manuais usados por esses alunos. Duas explicações possíveis para esse resultado seriam (1) a hipótese do professor ter ampliado as explicações contidas no manual, incluindo o significado como elemento essencial para a pontuação, e (2) a existência nos estudantes do ensino médio de uma maior maturidade

lingüística que os permita inferir a existência de algo mais na pontuação que a simples representação de pausas.

ii: *A pontuação serve para que você possa dar mais sentido ao texto leitura.*

iii: *A pontuação serve para dar sentido as palavras: frases, facilitando assim a sua compreensão.*

Alguns alunos (12%) responderam que a pontuação serve para ajudar na leitura, na escrita e interpretação, sem, no entanto, demonstrar nenhuma inclinação para o critério da oralidade ou sintático-semântico. Vale registrar também que os 8% dos alunos restantes desenvolveram respostas evasivas, mas que parecem se relacionar de alguma forma com a leitura, escrita e interpretação (Cf. categorias IC e IE).

O que antes era surpreendente torna-se mais evidente se contrastado com as respostas à pergunta 2 do questionário, pergunta base desta pesquisa: Em que você se baseia para pontuar seus textos?

Figura 1 - categorização das respostas dos alunos.

Perguntas	Respostas	Quant.	
		#	%
1 - Para que serve a pontuação?	A) dar sentido e ordem a leitura/frase	32	64
	B) enfatizar pausas ao longo do discurso	8	16
	C) dar expressão à frase	2	4
	D) ajudar na leitura, na escrita e interpretação	6	12

	E) delimitar a fala do narrador	2	4
2 - Em que você se baseia para pontuar seus textos?	A) no conhecimento das regras gramaticais	16	32
	B) no leitor	4	8
	C) na leitura/pronúncia	12	24
	D) na estrutura do texto	2	4
	E) no sentido da frase	16	32
3 - Como você sabe qual sinal de pontuação usar?	A) pelo sentido	17	34
	B) não sei	2	4
	C) pela oralidade	10	20
	D) pelas regras gramaticais	12	24
	E) respostas incompatíveis com a pergunta	9	18

As respostas à pergunta 2 confirmam a predominância do critério sintático-semântico encontrada anteriormente. As respostas se equilibraram entre a fundamentação da pontuação em critérios semânticos e sintáticos (32% dos alunos cada um) e na leitura/pronúncia (24%). Esse resultado pode sugerir uma diferença entre o que os respondentes acreditam e o que eles efetivamente fazem. A pergunta 1 é fundamentalmente teórica, demandando que eles acessem seu conjunto de crenças a respeito da pontuação. Quando são chamados a responder a pergunta 2, os alunos têm que acessar suas experiências anteriores em busca do que eles efetivamente fazem. Nesse processo, eles parecem perceber que no ato de pontuar, além de se orientar pelo significado existente em suas mentes, precisam se apoiar em conhecimentos sintáticos para “plasmar” o pensamento em frases coesas e coerentes, permitindo assim a comunicação eficiente.

As respostas à pergunta 3 são consistentes com o que foi discutido anteriormente. A maior parte dos alunos usa

principalmente o sentido (34%) e as regras gramaticais (24%) para determinar que sinal de pontuação usar.

iv: Eu sei que pontuação usar quando a frase está no tipo de usar os pontos é só verificar as palavras que assim sei qual usar

v: Sei que pontuação usar fazendo uma boa leitura compreendendo ao máximo as palavras.

Todavia, 20% dos alunos respondentes disseram se sustentar na oralidade. É possível que essa porcentagem represente uma espécie de compensação usada quando faltam conhecimentos de caráter semântico e sintático.

Conclusão

A pesquisa aqui apresentada cumpriu seu objetivo central que foi o de avaliar o tratamento dado para a pontuação pelos manuais didáticos e alunos do ensino médio. Ela completou um ciclo de levantamento de questões e discussões iniciadas por outros estudiosos que pesquisaram o mesmo tema no ensino fundamental (Guimarães, 1999) e superior (Dell'Isola e Guimarães, 1997).

Nosso estudo confirma as pesquisas anteriores no que tange os manuais didáticos. Os sinais de pontuação são geralmente tratados como representações das pausas e entonação da língua oral. Quando as definições incluem elementos que associem esses sinais a fatores lógicos, sintáticos e semânticos, tais elementos costumam ser subordinados à oralidade. Apenas um dos manuais analisados (Infante, 2001) usa de critérios sintático-semânticos para ensinar a pontuar.

Nenhum dos manuais propõe atividades sistemáticas de pontuação. Em todos eles, a matéria é ensinada de forma pontual em capítulo próprio ou em uma seção menor inserida no capítulo de sintaxe. Muitas vezes, limitando-se àqueles sinais considerados pelo autor como mais importantes. Os materiais pesquisados não são provocadores e não há uma preocupação com a qualidade do texto escrito a ser produzido pelos alunos, não há atividades que estimulem o raciocínio calçado na ciência, de forma a questionar o purismo e o empirismo leviano.

Na maioria dos casos reina a inconsistência teórica própria de qualquer assunto que ainda não foi objeto de estudo teórico mais aprofundado. Acreditamos que à medida que formos compreendendo melhor o fenômeno da pontuação, propostas pedagógicas aparecerão para dar suporte coerente à prática em sala de aula.

O que mais surpreendeu nesta pesquisa foi a centralidade do critério lógico-sintático-semântico predicada pelos alunos nas respostas ao questionário, contrariando a predominância da oralidade encontrada nos manuais que eles usam como referência. Concluímos que serão necessárias outras pesquisas detalhadas para entendermos o ocorrido.

Finalmente, concordamos com Guimarães (1999) quando sustenta que “o que se pode fazer para facilitar o ensino da pontuação é procurar sempre partir do *texto*, produzido ou consumido pelo aluno” (p. 74, grifo no original). O trabalho com o texto como unidade de estudo permitiria o estudo sistemático dos sinais de pontuação, já que todo texto verbal escrito faz uso dessas marcas visuais para produzir sua textualidade (Costa Val, 2003). A

ocorrência dos sinais no texto seria o critério de importância que justificaria sua escolha para estudo.

Na poesia de Melo Neto (Cf. epígrafe) os vários sinais de pontuação representam estados de espírito (a *exclamação*), atitudes (a *interrogação*) e posturas (a *vírgula*) ante a vida (a *frase*, no poema; sugerimos *texto* como mais adequado). Nessa metáfora, cada sinal cumpre um papel específico dentro de um todo, o qual ajuda a constituir. Concluimos que essa perspectiva do texto seja mais orgânica e, portanto, mais eficiente para promover a aprendizagem da pontuação, abordando a teoria pela prática. Além disso, pode tornar a tarefa de aprender mais significativa para os alunos.

Referências

CAMPEDELLI, Samira Y.; SOUZA, Jésus B. *Literatura, Produção de Textos e Gramática*. São Paulo: Saraiva, 1998.

CEREJA, William R.; MAGUALHÃES, Thereza C. *Gramática: Reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 1998.

COSTA VAL, M. Graça. Texto, Textualidade e Textualização. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação: Volumes de Língua e Literatura*, n. 9, 2003.

DELL'ISOLA, Regina L. P.; GUIMARÃES, Maria de Nazaré S. S. Pontuação: conceitos e critérios. In: DELL'ISOLA, Regina L. P.; MENDES, Eliana A. M. (Org.). *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 97-109.

FERREIRA, Mauro. *Aprender a praticar Gramática*. São Paulo: FTD, 2003.

GUIMARÃES, Maria de Nazaré S. S. Repensando a pontuação no ensino fundamental. In: MENDES, Eliana A. M.; OLIVEIRA, Paulo M.; BENN-IBLER, Veronika. (Org.). *Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. p. 67-76.

INFANTE, Ulisses. *Curso de Gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 2001.

MAIA, João D. *Português: Série Novo Ensino Médio*. São Paulo: Ática, 2000.

MELO NETO, João Cabral. *Agrestes: poesias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SARMENTO, Leila L. *Gramática em textos*. São Paulo: Moderna, 2000.

PLURAL NOMINAL NA FALA DO ZÉ PEQUENO – PERSONAGEM DO FILME CIDADE DE DEUS

Marília de Almeida e Bueno*

Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

Esta pesquisa descreve a ocorrência das marcas Ø e [s] de plural nominal e os fatores nelas influentes no intento de elucidar a realidade linguística, e parte das relações de poder, da comunidade a que o falante em questão pertence. Nas falas do Zé Pequeno, analisaram-se os casos de marca Ø, apagamento da marca explícita, e os de aparecimento da marca explícita [s] de plural considerados o contexto e os fenômenos fonéticos descritos, os aspectos fonológicos de número e formação de sintagmas nominais, além do propósito comunicativo do personagem.

Palavras-chave: Concordância nominal na fala; variação linguística; ressilabação.

Abstract

This paper describes the occurrence of Ø and [s] as nominal plural marks and discusses the factors that influence both of them. It intends to elucidate the linguistic reality and part of the power relations of the community to which the principal character belongs. The lines of Zé Pequeno, City of God's¹ character, were collected and the cases in which [s] occurs and those in which Ø occurs were analyzed based on the interactive context of the line, the observable phonetic facts, phonological plural aspects and the character's communicative purpose.

Key-words: Nominal plural in speech; linguistic variation; "ressilabação".

* Trabalho desenvolvido durante a disciplina Linguística II, ministrada pela prof.^a Doutora Maria Auxiliadora Bezerra, no Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (PB).

¹ Título do filme Cidade de Deus adaptado para sua versão em Língua Inglesa.

Introdução

A formação do plural nominal em Português Brasileiro (PB) é tema de interesse recorrente entre os estudiosos da língua. Há polêmica em relação à marca flexional de número, sobre a qual divergem parcialmente Laroca (1994) e Câmara Jr. (2002). Em geral, os teóricos concordam que o singular é uma forma não marcada ou marcada pelo morfema \emptyset . Alguns, como o próprio Câmara Jr. (Monteiro, 2002) defendem a desinência única de plural, enquanto outros, como Laroca (1994), afirmam haver alomorfa no morfema {plural}. É de conhecimento geral que o PB, em seu uso formal, é redundante quanto à flexão de número. Os falantes, portanto, tendem a simplificá-lo anulando algumas marcas. Tal processo não é de menor interesse que o de formação do plural em si e tem também merecidas pesquisas de base sociolinguística, tais como as de autoria da linguista carioca Maria Marta Pereira Scherre (1996 e 97). A autora relaciona aspectos linguísticos e extralinguísticos a fim de avaliar sua influência na escolha entre a marca explícita e marca zero (\emptyset) para o plural nominal.

Lendo estudos com esse enfoque, surgiu o interesse em desenvolver a pesquisa, que procura analisar a influência de aspectos sociais e fonéticos na construção do plural nominal na fala do personagem Zé Pequeno, do filme Cidade de Deus, a fim de auxiliar a amenização de preconceitos e estigmas. Este estudo foi feito recorrendo-se a conhecimentos da Fonética Gerativa e da Morfologia no que tange à flexão nominal.

Metodologia

O perfil escolhido para a análise foi a representação para cinema da variante linguística falada pelos homens com cerca de 25 anos de idade, moradores da comunidade Cidade de Deus no final da década de 1980, pouco ou não escolarizados, em situações de interação não monitorada entre si. O personagem foi escolhido por integrar uma rede densamente inter-relacionada (Bortoni-Ricardo, 2005), i.e., baseado em informações contidas no filme, *Zé Pequeno*, desde seu nascimento, é imerso na mesma comunidade, não tendo mantido relações com representantes de outras variantes. Vale lembrar que os policiais, com quem o falante interage, se “acomodam” diante dele, se adequando a sua variante, portanto essas interações não caracterizam afrouxamento de sua rede de relações. Consideradas tais características, recorreu-se ao estudo do mesmo perfil feito pelos pesquisadores Scherre e Naro (1997) no intento de auxiliar a associação entre perfil social e fenômenos lingüísticos. Interessa o contexto de uso e inclusão do falante, uma vez que se acredita que o preconceito linguístico não existe, “o que existe, de fato, é um profundo e entranhado preconceito social” (Bagno, 2003). Procura-se analisar aqui a influência de aspectos sociais e fonéticos na construção do plural nominal na fala do personagem *Zé Pequeno*.

Lembra-se que o personagem ocupa posição de destaque na sua comunidade, por ascender socialmente a traficante de drogas. Defende, ao longo do filme, sua hegemonia sobre demais traficantes e suas relações de afirmação de poder são exploradas em boa parte da história contada. Como “em boa medida, nós somos a língua que

falamos” (Bagno, 2003), procura-se identificar a influência social nos fenômenos linguísticos destacados e o inverso.

Foram colhidas as falas do Zé Pequeno (codinome do Dadinho quando adulto), personagem do filme *Cidade de Deus*² (Brasil, 2002) em DVD, gênero híbrido (Marcuschi, 2003), em que os diálogos são dependentes do roteiro. Confia-se no diretor Fernando Meirelles ao dizer que “os atores tentavam entender o clima e jogavam uma fala. Tudo improvisado. Cada teipe que a gente fazia saía um texto diferente” (Meirelles, 2002).

Para a análise, no que tange à intersecção entre morfologia e fonética, à fronteira entre as palavras na cadência da fala, lançou-se mão das descrições de Saussure (1916/2002) e da leitura crítica de Câmara Jr. feita por França (1999). Para os aspectos morfológicos formais de descrição da flexão de número no PB, recorreu-se a Câmara Jr. (por Monteiro, 2002) e a Laroca (1994). Os fenômenos fonológicos de ressilabação que acontecem entre palavras na fala foram estudados à luz dos trabalhos de Bisol (1994 e 2002), Cagliari (1999) e Tenani (2002). A associação dos fenômenos linguísticos com os fatores sociais e contextuais das interações foi feita a partir de contribuições das pesquisas de base sociolinguística sobre concordância nominal de Scherre (1996) e Scherre & Naro (1997). Para as transcrições fonéticas, adotou-se o Alfabeto Fonético

² “Cidade de Deus marcou época na história do cinema brasileiro. Baseado no romance de Paulo Lins, é uma saga urbana que acompanha o crescimento do conjunto habitacional da Cidade de Deus, entre o fim dos anos 60 e início dos anos 80 do século XX, pelo olhar de dois jovens que moram na comunidade: Buscapé (Alexandre Rodrigues), que quer ser fotógrafo, e Dadinho (Leandro Firmino da Hora), que se torna um dos maiores traficantes do Rio de Janeiro (Zé Pequeno).” Sinopse do DVD

Internacional reproduzido por Silva (2003). Por razões técnicas de limitação de caracteres, foram feitas as seguintes adaptações:

- [r] representa o tepe alveolar vozeado, como em “prato”;
- [ɛ^k] representa a consoante [k] sutilmente pronunciada, de forma quase imperceptível;
- [δ] representa a vogal média-baixa posterior arredondada, como em “avó”.

Base teórica

Flexão nominal de número em PB

Há, basicamente, duas visões que explicam a flexão nominal de número em PB. Ambas concordam quanto ao morfema Ø indicador de singular, ou seja, quanto a não marcação das formas singulares. Divergem, no entanto, no que tange à marcação do plural.

A primeira interpretação teórica, aqui representada por Laroca (1994), defende que “o morfema {plural} em PB realiza-se através dos alomorfes /s/ (foneticamente [s], [z], [ʃ] e [ʒ], graficamente –s) e /is/ (foneticamente [is], [iz], [iʃ] e [iʒ], graficamente –es ou –is)” (1994). A autora desenvolve três regras para a flexão. A primeira se refere às palavras terminadas em segmento vocálico e descreve o acréscimo do /s/. A segunda trata das terminações consonantais que reclamam o plural pelo acréscimo de /is/. E a terceira, que reúne as palavras terminadas em –ão, prevê a troca do final por –õ e o acréscimo de /is/.

Outra interpretação, discutida inicialmente por Câmara Jr. e aqui representada por Monteiro (2002), descreve que “a flexão de número se resume numa única regra: o acréscimo do [s] ao singular” (2002). Ele pressupõe a vogal temática [*e] antes de acrescentar a única desinência de plural às palavras terminadas em *r*, *s*, *l*, *z* e considera ainda “alterações morfofonêmicas” para justificar, por exemplo, casos como *azuis*, *carnavais* e *lençóis*.

Os autores partem do uso da língua para concluir os princípios de funcionamento das flexões e/ou derivações de gênero e número. A prática científica de análise linguística recorrente é exemplar. Nada mais coerente que refletir a língua a partir dela mesma. O excesso de precisão de Laroca, no entanto, complica e fragmenta a compreensão, por admitir três regras para a formação do plural nominal, enquanto o modelo de Câmara Jr. tem mérito limitado ao estruturalismo, por encaixar as variações no sistema homogêneo e, por vezes, precisar recorrer à “análise histórica da evolução das línguas” (França, 1999), diacronia, para explicar as alomorfas.

Câmara Jr. propõe uma generalização da regra de plural em nome da “coerência e a simplicidade (...) que devem nortear uma boa descrição” (Monteiro, 2002). Laroca é mais minuciosa, opta por assumir e descrever as variações, menos estruturalista, e chega a sugerir exercícios aos leitores.

Voltando a atenção para o *corpus*, perceber-se-á que todos os casos são constituídos por nomes terminados em segmentos vocálicos, sobre cuja formação de plural concordam Laroca e Câmara Jr. Portanto, a análise se baseou nesse ponto de convergência das teorias.

As teorias acima, entretanto, não dão conta do uso do PB. É por esse motivo que se recorre às pesquisas de Scherre (1996) e Scherre & Naro (1997), nas quais os autores se preocupam em descrever a ocorrência das variantes explícita e zero (\emptyset) de plural nos elementos verbais e nominais de acordo com os fatores sociais e linguísticos que motivam o uso de uma ou de outra. Segundo a análise quantitativa dos dados do *Corpus Censo* do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), os autores chegaram a conclusões interessantes à presente pesquisa.

Quanto à posição dos elementos no Sintagma Nominal, constatou-se que, no grupo de falantes homens com até quatro anos de escolaridade, o elemento mais à esquerda, no eixo sintagmático, e o seguinte, ambos antes do núcleo, geralmente recebem marca explícita de plural, que em grande parte são artigos, pronomes e demais determinantes. Recorrendo a exemplos do anexo, tem-se:

- (2) Os cara são
- (8) Um desses relógio

Os elementos nominais à direita do núcleo, no entanto, recebem majoritariamente marca zero (\emptyset), como no exemplo: “as banana *madura*”. Quanto ao núcleo, quanto mais à esquerda, maior a marcação explícita.

No que tange à importância dos fatores sociais na concordância, constatou-se que o sexo e o nível de escolaridade são os mais influentes. Scherre verifica que “o fenômeno da concordância de número no PB falado, cuja ausência constitui um estigma indubitável, é fortemente influenciado por variáveis sociais” (1996).

Ratificando que se trata aqui do PB falado, como o diz Scherre (1996), lembra-se que já o dissera Saussure (1916/2002) que “não está sempre ao nosso alcance pronunciar o que desejamos”. Além dos fatores sociais e de posição, então, faz-se mister considerar aspectos fonológicos da combinação fonética dos sons.

Descrição da sílaba pelo modelo teórico autosegmental: o caso do plural nominal

Desde o Curso (Saussure, 1916/2002), a associação dos sons na fala tem instigado estudos sobre os fenômenos relacionados à pronúncia em cadeia. Saussure já percebia que “quando se trata de pronunciar dois sons combinados, a questão é menos simples”. Após a “fonética combinatória” saussuriana, destaca-se “o grande problema a ser resolvido”, polemizado por Mattoso Câmara Jr. em 1939, nas Lições de Linguística Geral: “a delimitação da palavra, ora considerada do ponto de vista fonético, ora do ponto de vista semântico” (França, 1999).

De acordo com Tenani (2002), o PB tem, predominantemente, ritmo silábico e é sensível a choques pela “sensibilidade métrica”. Segundo Bisol (1994), por conseguinte, o encontro entre as palavras na fala tende a desencadear fenômenos de ressilabação, dos quais destacam-se: a elisão (sândi externo), a haplogogia, a ditongação e a degeminação.

Acreditando que a visualização hierárquica da estrutura é fundamental para a compreensão dos fenômenos destacados, optou-se pelo modelo autosegmental de sílaba, da Fonética Gerativa, que denomina σ a sílaba com seus dois elementos: o *onset* e a rima, a última possivelmente subdividida em núcleo e coda.

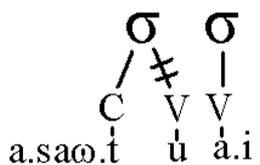


Os quatro fenômenos citados só ocorrem quando a sílaba da esquerda, necessariamente pós-tônica e com a vogal da rima átona, entra em choque com a primeira sílaba da palavra da direita, formada por vogal na posição de *onset*.

1. Elisão (*sândi externo*)³

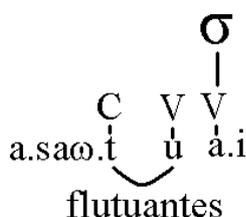
“A vogal átona final da palavra inicial (da esquerda) cai e ressilabifica o contexto, passando a consoante final à posição de onset inicial da palavra seguinte (da direita)” (Cagliari, 1999:2).

Partindo do exemplo *assalto aí*, do filme (caso 42), há o choque:

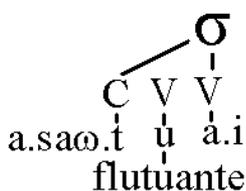


“O choque provoca a desassociação do pico silábico mais fraco”, a primeira vogal [u] (Bisol, 1994:373). Há o desaparecimento de uma unidade abstrata σ , daí tem-se:

³ Há *sândi externo* e *interno* que ocorrem fora e dentro da palavra respectivamente.



De acordo com o Princípio do Licenciamento Prosódico (PLP), todas as unidades fonológicas devem pertencer à estrutura prosódica superior, portanto a língua tende a formar sílabas licenciadas. Então, a C passará a ocupar a posição de *onset* da segunda V que, por sua vez, passa a ser rima da nova sílaba padrão, “em conformidade com a Condição Universal da Sílaba Base” (Bisol, 1994:374):



A vogal [u] ainda está flutuante, o que a caracteriza como EE e “o apagamento da vogal extraviada se dá por elisão” (Bisol, 1994, p.743), pela regra universal de Apagamento do Elemento Extraviado (AEE), já que não tem status linguístico. O resultado é, então: [a.sa.u.'ta.i].

2. Haplologia

“A haplogogia compreende a síncope da vogal seguida da geminação de duas consoantes que podem se fundir ou não” (Bisol, 2000:5). Seguindo o modelo anterior, tem-se do exemplo o *macaco comeu as bananas*:

σ σ $\overset{\wedge}{\text{Ma.ka.ku}}$ $\overset{\wedge}{\text{kõ.meø}}$	σ $\overset{\wedge}{\text{Ma.kak}} \overset{\wedge}{\text{kõ.meø}}$	σ $\overset{\wedge}{\text{Ma.ka.kõ.meø}}$
Há choque entre as duas σ	seguido do desaparecimento de uma σ e a síncope do [u]	culminando na fusão de k+k.

3. Ditongação

Diante de um choque em que a sílaba da esquerda tem rima diferente da vogal que forma o *onset* seguinte, um dos processos que podem ocorrer, além do sândi externo, é a ditongação. Para o exemplo *como abacaxi*, tem-se:

σ σ $\overset{\wedge}{\text{kõ.mù}} \overset{\wedge}{\text{ã.ba.ka.fi}}$	σ $\overset{\wedge}{\text{kõ.mõã.ba.ka.fi}}$
Diante do choque, a língua tem uma forte restrição quanto à formação de hiatos,	forma-se então uma sílaba padrão com um ditongo.

4. Degeminação

“É a fusão de duas vogais idênticas” (Bisol, 1994:371), como no exemplo *uma capa azul*:

σ σ
Ka.p^á á.zu

A vogal átona da esquerda
se une à átona da direita,

σ
Ka.p^á.zu

tem-se, então, a crase que
caracteriza a degeminação.

Para as transcrições e as descrições fonéticas, apoiou-se em Silva (2003).

Análise

Esta análise se deteve nos nomes (substantivos, adjetivos e pronomes). São 42 os casos de plural nominal no *corpus*, dos quais em 21 a marca de plural é zero (∅) e nos demais é explícita. Na variante linguística em questão, as realizações fonéticas do [s] são [ʃ] (fricativa alveopalatal desvozeada) e [ʒ] (fricativa alveopalatal vozeada), em contexto desvozeado e vozeado respectivamente, seguindo a segunda premissa da Fonologia de Pike (Silva, 2003). Diante de vogal, no entanto, a realização é [z].

— Fala 24. (...) recado urgente pá dar pra vocês (10): tomem cuidado (...): [vo'seyʃ]

— Fala 117. (...) na mão de vocês (36), mas eu quero (...): [vo'seyʒ]

— Fala 15. (...) A gente mata esses otário (4) (...): [esizo'taryu]

Considerando o contexto e os fenômenos fonéticos descritos, os aspectos fonológicos de número e formação de sintagmas nominais e o propósito comunicativo do discurso do Zé Pequeno, os dados são divididos, a princípio, em dois grupos: os de marca zero (\emptyset) e apagamento da marca explícita e o de aparecimento da marca explícita [s] de plural. No primeiro grupo, defende-se que os aspectos fonético-fonológicos na cadeia da fala são os principais responsáveis pela ocorrência da marca zero (\emptyset). Já no segundo grupo, os aspectos morfológicos de determinação (Scherre & Naro, 1997) são preponderantes e praticamente determinam a ocorrência da marca explícita [s].

Grupo I – Marca zero (\emptyset) ou apagamento da marca explícita [s]

Os casos que integram este grupo fazem parte do discurso do Zé Pequeno, bandido e traficante. Ele ocupa uma posição de liderança no grupo de que faz parte. A melodia e a cadência do seu discurso estão em prol da persuasão e intimidação dos seus interlocutores. Esses fatores provocam fenômenos “morfofonêmicos” no plural nominal. Fenômenos regulares e comuns aos demais falantes do grupo em questão.

A dificuldade de articulação das sequências seguintes compromete a agilidade característica da variante, portanto, parte-se do pressuposto de que o falante optou pela marca zero (\emptyset) de plural ou optou pela marca explícita [s] e essa foi apagada intuitivamente por não ter status linguístico.

1. *Distância entre os pontos de articulação*

Nos casos analisados nesse subgrupo, parte-se do pressuposto de que o falante optou pela marca zero (Ø) de plural devido à dificuldade de articulação das sequências.

— No caso 1 (fala 12), Zé Pequeno mostra ao sócio a ostentação de sucesso financeiro, em pertences e companhias, dos traficantes presentes na festa em que estão, descreve a cena com cuidado, usando melodicamente a variante que domina a fim de persuadi-lo a ascender de assaltante a traficante. Percebe-se o zelo pela cadência cara aos traficantes na fala de Zé Pequeno, portanto a distância entre os articuladores de realização da sequência [ʒm], língua e palato duro seguidos pelo contato entre os lábios, provavelmente motivou o falante a optar pela marca zero (Ø) a fim de não comprometer a melodia persuasiva do enunciado: “*Aí, meu cumpadi, queria te dar um papo. Quem são os cara mais chifrudo do pedaço?*”. Então, o que seria *[karəʒmayʃ]: *caras mais* é realizado como [ˈkarəmayʃ]: *cara mais*.

— No caso 2 (fala 3), a situação é a mesma do exemplo anterior, em que Zé Pequeno tenta convencer o parceiro a ser traficante e, pelos mesmos motivos, o encontro da fricativa alveopalatal [ʃ] com a fricativa alveolar desvozeada [s] é prejudicial ao propósito do falante, assim, o que seria *[karəʃsãw]: *caras são*, realiza-se como [ˈkarəsãw]: *cara são*, no enunciado “*Ó o carro do Cenoura, Bené! Os cara são tudo traficante, mermão.*”.

— O caso 27 (fala 113) aparece numa situação em que Zé Pequeno está em guerra com o traficante rival, passa por dificuldades financeiras, recebe um contrabandista de armas e se irrita com ele por não conseguir uma AR-15, expulsando-o e dizendo que as armas

ficam com ele: “*Tu vai embora, não vai receber o dinheiro e as arma vão ficar aqui.*”. Nota-se, pela entonação ascendente na locução verbal “*vão ficar*” que a idéia de plural é apresentada no artigo e reforçada enfaticamente no verbo. Além de redundante, a escolha pela marca explícita apresentaria o encontro de [ʒ] com a fricativa labiodental vozeada [v](*[ahməʒvãω]: *armas vão*), complexidade articulatória nada interessante à intenção de ameaça fluente do falante, então ele opta pela marca zero: [‘ahməvãω]: *arma vão*.

— O caso 9 (fala 30) está inserido numa conversa entre Zé Pequeno e seu maior rival, o Cenoura, em tom hostil, eles estão cercados por multidão em uma festa com som em alto volume. Para agilizar a produção do enunciado de ameaça (“*Tu não tem que ficar deixano aquele moleque do “Caixa baixa” ficar assaltano*”), a dificuldade gerada pela distância entre os pontos de articulação da sequência [ʒd] é eliminada pela opção por marca zero de plural, *[mulɛkidu]: *moleque do*.

Diante da repetição do termo “moleque” durante a conversa, sua pronúncia integral não é necessária, portanto, há omissão da vogal [i] e a sutil produção do [k], que passa a ser quase uma interrupção rápida, assim [mu’lɛ^kdu]: *moleque do*.

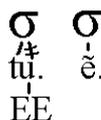
— O caso 4 (fala 15) é parte da já citada conversa do personagem com seu sócio numa situação em que o primeiro propõe ascensão social: “*A gente mata esses otário e toma a boca deles.*”. O uso da variante a fim de persuadir o companheiro justifica a opção pela marca zero ∅ de plural, uma vez que a articulação da fricativa alveolar vozeada [z] (de acordo com o contexto) implicaria em obstrução parcial da saída de ar da cavidade oral e comprometeria a agilidade da conversa. Seria, então:



*[otaryωitômə]: otário e toma

O glide [ω] é, nota-se, um elemento extraviado (EE) que, pela regra universal de AEE, será apagado. Como, no caso 5, os pontos de articulação são idênticos, há crase, [o'taritômə]: *otário* e *toma*.

— O caso 22 (fala 104) está envolvido em uma situação pacífica em que Zé Pequeno pede a Buscapé para ver as fotos que o último acabara de tirar. Há, porém, sutilmente, afirmação de posição social superior à de Buscapé, uma vez que este não faz parte do círculo direto de relações de Zé Pequeno. Como a articulação da fricativa alveolar vozeada [z] exige obstrução parcial da passagem de ar, o falante tende a optar pela marca zero (∅) para que a sequência vocálica não seja interrompida e sua posição de representante da variante seja enfatizada, tem-se:



*[fðtuětãω]: foto então

Ocorre sândi externo com apagamento do EE [u] e assimilação do [ẽ] em [ĩ]:

σ
 \hat{a}
 $t\hat{i}$.
 (22) [fð'tĩtãω]

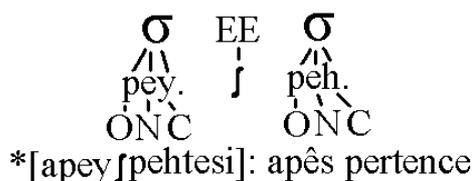
— O caso 13 (fala 35) é um aviso-ameaça feito por Zé Pequeno a um integrante de uma quadrilha de meninos assaltantes da comunidade Cidade de Deus. O enunciado: “*Diz praqueles moleque que dendá minha favela ninguém rouba, ninguém estrupa não, ô viado!*” é, indubitavelmente, uma afirmação de poder. Como o encontro da fricativa alveopalatal [ʃ] com a oclusiva velar [k] exige maior esforço articulatorio, o que não é interessante à fluência da interação verbal ágil, o falante opta pela marca zero Ø: *[mulɛkiki]: *moleque que*. Por haplologia, há síncope da vogal [i]: *[mulɛkki]: *moleque que*, seguida da geminação das duas consoantes [k] e [k] que se fundem, portanto a realização é [mu'lɛki]: *moleque que*.

Segundo Bisol (2000), “a haplologia tem a ver com estratégias discursivas e seria mais usada em informação dada do que em informação nova”. A afirmação da autora pode ser confirmada nos anexos, nos quais a sequência em questão é apenas ratificada por Zé Pequeno.

2. Elemento Extraviado (EE)

— No caso 6 (fala 22), Zé Pequeno dá um recado a Buscapé, “*Aê moleque, diz pá todo mundo agora que a “boca dos apê” pertence ao*

Zé Pequeno". O termo "boca dos apês" é nome próprio de um ponto de venda de droga, ao longo do filme, a marca explícita de plural [s] sempre aparece para nomes próprios, portanto, acredita-se que o falante optou por [s], seria então:



Entretanto, [ʃ] é um elemento não licenciado pela estrutura silábica. Veem-se duas sílabas com seus respectivos elementos: onset (O) e rima (núcleo (N) e coda (C)). Uma vez elemento extraviado (EE), o fonema [ʃ] será apagado pela regra universal de AEE. Ter-se-ia então, *[apeypehtêsi]: apê pertence. No entanto, ocorre uma ressilabação, de modo que o ditongo [ey] sofre monotongação e é realizado como [e] apenas. Tem-se, portanto, [ape'pehtêsi]: apê pertence.

Grupo II – Aparecimento da marca explícita [s] de plural

Scherre (1996) e Scherre & Naro (1997), em suas pesquisas, chegaram à conclusão de que, na fala dos informantes com o perfil semelhante ao de Zé Pequeno, só recebem marca explícita [s]: os termos que carregam a noção de plural dos determinantes; os casos em que a marca zero (∅) poderia causar ambiguidade e comprometer o propósito sócio-comunicativo; termos nucleares não determinados e os termos destacados e/ou seguidos de pausa.

1. Termos nucleares não determinados

— Os casos 10, 19, 27, 34, 35, 30, 36 e 37 envolvem o pronome pessoal *vocês* “tradicionalmente tido como de tratamento” (Farias, 2005). Uma vez não determinados, precisam conter a idéia de plural, a fim de evitar ambiguidade e garantir o objetivo comunicativo. Aparecem, então, acrescidos da marca explícita [s], mesmo com os verbos flexionados.

O caso 8 (fala 24) é parte de um comentário indireto de Zé Pequeno para os funcionários da sua “boca de fumo” em relação ao seu sócio também presente (“*tenho um recado urgente pá dar pra vocês: tomem cuidado, hein, cocota bota ovo quando balança a bundinha no baile.*”). A marcação do plural no pronome é necessária para evitar ambiguidade, uma vez que olha para o sócio que, no entanto, não é o interlocutor da sequência.

2. Termos seguidos de pausa

— A marca explícita [s] aparece no caso 3 (fala 14) quando o propósito comunicativo é o de enfatizar o termo para convencer o interlocutor, a já citada proposta de ascensão social. Tal hipótese se confirma pela pausa que o segue, [dʒiˈdrɔgəs]: *de drogas*.

Assim como o nome próprio nos casos 20 e 24 (falas 47 e 88, respectivamente), [fiˈlɛˈfritəs]: *Filé com fritas*.

3. Determinantes

— Nos casos 4, 8, 11, 16, 21 e 39 (falas 15, 23, 30, 35, 49 e 119, respectivamente), a marca explícita [s] aparece porque os

nomes em questão são determinantes, ou seja, elementos que contêm a ideia de plural da sequência, (16) [pra'kelih]: *pra aqueles*.

4. Variação da marca explícita [s]

— Os casos 16, 11 e 39 (falas 35, 30 e 119, respectivamente) têm marca explícita de plural, porém não realizada como [s] ou [ʃ] tampouco como [ʒ], mas como a consoante fricativa glotal desvozeada [h].

Além do dito, vale ressaltar, o termo que recebe a marca explícita é um determinante, contém a ideia de plural da sequência (“*Sai fora, rapá, com as sua dondoca, teu filha da puta!*”), (39) [sʷəhdõ'dðkə]: *suas dondoca*.

— O caso 25 (fala 98) apresenta uma variação diversa da marca explícita [s]. De acordo com a variante linguística a que pertence Zé Pequeno, o pronome pessoal *você* seria realizado foneticamente da seguinte maneira, *[voseyʃ]: *vocês*.

Porém, diante do encontro [ʃs], associado à repreensão contida no enunciado (“*Porra, vocês são uns fim de comédia mesmo, hein?*”), a marca de plural escolhida é zero Ø, como visto em casos anteriores, e permanece o [s], onset da primeira sílaba da palavra seguinte. Lembra-se de que o *vocês* é um pronome pessoal não acompanhado por determinante que, pelo visto, deve apresentar marca distintiva explícita [s]. O artifício usado pela língua para atender a ambas as regularidades foi o de considerar que o ditongo [ey], nesse tipo de situação, passe a ser uma espécie de alomorfa específica da marca de plural. A forma seguinte, então, é o plural explicitamente marcado de *você*, [vo'seysãʷ]: *vocês são*.

Conclusão

É de suma importância ratificar que a variante linguística a que pertence Zé Pequeno não é menos regular que qualquer outra, uma vez que recorre intuitivamente aos mesmos princípios universais de marcação de plural nominal e ressilabação que as demais. O estigma, ao qual é historicamente submetida, não é linguisticamente justificável. Conclui-se que a descrição estruturalista de Câmara Jr. realmente é obsoleta, não só porque não dá conta do uso, mas porque o fenômeno do plural nominal é sistemático, no entanto sua descrição passa longe da diacronia e vai além de generalizações.

A agilidade na comunicação e a marcação linguística constante da hierarquia do grupo remetem a Bourdieu, para quem “para além da simples comunicação de sentido, os discursos são signos de riqueza, signos de autoridade, eles são emitidos para ser avaliados e obedecidos, e que a estrutura social está presente no discurso” (Calvet, 2002).

A variante linguística em questão tem como objetivo ser diferente a ponto de incomodar o poder opressor e excludente e impositiva a ponto de resistir à marginalização. A economia e a objetividade da formação do plural nominal estudadas são prova da construção linguística da identidade social do grupo. Os aspectos idiossincráticos de tal comunidade são elucidativos no que tange ao conhecimento de uma realidade diversa criada pela sociedade contemporânea que exclui certos grupos sob a desculpa das “diferenças” dialetais. Espera-se que tal análise seja capaz de encaminhar a quebra de mais um estigma social e provocar reflexão acerca de outras variantes marginalizadas.

Referências

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BISOL, Leda. *O troque silábico no sistema fonológico (Um adendo ao artigo de Plínio Barbosa)*. DELTA, 2000, vol. 16, no. 2, p. 403-413. ISSN 0102-4450.

_____. *O sândi e a ressilabação*. Atas do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística, 11/16/set, 1994, p. 370-376.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *A contribuição da análise de redes no ensino de língua materna*. In. _____. *Nós chegemu na escola. E agora?*. São Paulo: Parábola, 2005.

CAGLIARI, L. Carlos. *Consoantes epentéticas em português*. < www.geocities.com/ail_br/consoantesepenteticas.html > Acesso em 20, maio, 2005.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO & MOURA. *Gramática*. 19ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

FARIAS, Washington S. de. *Formas pronominais pessoais e flexão verbal no português atual do Brasil: uma contribuição ao ensino*. Anais do IV SELIMEL, Abril, 2005.

FRANÇA, Ângela. *Mattoso Câmara e o vocábulo-problema de 1939-1940*. < www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF36.html > Acesso em 20, maio, 2005.

LAROCA, Ma. N. de C. *Manual de Morfologia do português*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: UDUFJF, 1994.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- MEIRELLES, Fernando. *Cidade de Deus*. Imagem Filmes, 2002.
- MONTEIRO, José L. *Morfologia portuguesa*. Campinas: Pontes, 2002.
- SAUSSURE, F. M. *Curso de Linguística Geral*. 24ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SCHERRE, M. M. Pereira. *Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português*. In: _____ *Padrões sociolingüísticos*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996, p. 85-117.
- _____. *Sobre a influência de variáveis sociais na concordância nominal em português*. In: _____ *Padrões sociolingüísticos*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996, p. 239-264.
- SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. Julius. *A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente*. In: HORA, Dermeval da (Org.). *Diversidade lingüística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997, p. 93-114.
- SILVA, Thais C. *Fonética e fonologia do Português*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- TENANI, Luiciani. *Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. <www.ime.usp.br/~tycho/papers/tenani_2002.b.pdf Acesso em 20 >, maio, 2005.

ANEXOS

Zé Pequeno

12. Quem são os *cara mais* (1) chifrudo do pedaço?
13. Ó o carro do Cenoura, Bené! Os *cara são* (2) tudo traficante, mermão.
14. O negócio é tráfico *de drogas* (3). O negócio é a gente começar a vender pó, a playboyzada quer cheirar.
15. A gente mata esses *otário e toma* (4 e 5) a boca *deles* (6).
22. Aê moleque, diz pá todo mundo agora que a “boca *dos apê*” *pertence* (7) ao Zé Pequeno e a gente vai começar a vender pó, tá escutano?
23. Aí, tô escolheno um *desses relógio aqui* (8 e 9) pá poder sair mais tarde.
24. Aê, bandidage, tenho um recado urgente pá dar pra vocês (10): tomem cuidado, hein, cocota bota ovo quando balança a bundinha no baile.
30. Tu não tem que ficar deixano *aquele moleque do* (11 e 12) “Caixa baixa” ficar assaltano denda favela não, rapá!
31. Mermão, vim te dar um papo que eu tô sabeno que os *moleque tão* (13) formano contigo na boca lá, rapá!
33. Os *moleque tão* (14) fudeno a nossa segurança, meu cumpadi.
34. Deixa os *moleque ficar* (15) assaltano dentro da área dele. A polícia vem, atrapalha o andamento do tráfico.
35. Seu filha da puta, rapá! Diz *praqueles moleque que* (16 e 17) denda minha favela ninguém rouba, ninguém estrupa não, ô viado!

42. Os *moleque são (18)* bom de fuga, mané. Agora sobrou você. Cadê? Tem mais um aê?
43. Aí, *cês vão (19)* pagar pelos que fugiram, molecada.
47. Aí, *Filé com fritas (20)*, quero ver se você é do conceito agora.
49. Vá lá pro seu ninho de rato, mané, sem mancar, hein? E avisa *teus coleguinha que (21 e 22)* aqui na favela do Zé, ninguém rouba não, hein, porra?
59. Vai jogar fora tudo o que nós conquistamo *junto por (23)* causa dessa piranha, mermão!
88. *Filé com fritas (24)*, presta atenção: vá lá na boca do Cenoura e diz o seguinte pra ele...
98. Porra, *vocês são (25)* uns *fim de (26)* comédia mesmo, hein? Tô fudido, mermão, porra!
101. *Cês quebraram (27)* a porra da máquina, mermão!
104. Vamo ver *as foto então (28)*, Buscapé.
105. Botar pá revelar? Quanté que é? Então leva esse dinheiro aqui, ó, traz *as foto aí (29)* pá gente ver, Buscapé.
107. Aqui, branquelo, dá uma olhada aqui, branquelo. Até que enfim os *cara se (30)* tocaram que eu sou indigesto, mermão. Como é o nome do seu amigo que tirou *as foto (31)*?
112. Tem visão noturna? Solta quatucentos *tiro por (32)* minuto?
113. Relativo é o caralho, tio Sam! Tu tá a fim de me foder, não tá, tio Sam? Te fodo primeiro, rapá. Tu vai embora, não vai receber o dinheiro e *as arma vão (33)* ficar aqui.
116. E aí, molecada! Chega mais, sobe aí. Então, molecada, *vocês não (34)* gosta de comer galinha? Então vamos comer galinha no almoço e, mais tarde, vamos jantar o Cenoura. Tenho um presentinho aí pra dar pra vocês (35). Aguarda aí. Aí segura aí. Procê um grandão.

117. O ferro vai ficar na mão de vocês (36), mas eu quero vocês (37) comigo mais tarde dando tiro em cima do Cenoura.

118. Peraí, em qualquer lugar não. Denda favela não pode. Sabe atirar, moleque? Mais ou menos? Aí, Guinomo! Aí, Açogueirinho! Ensina os moleque aí (38).

119. Sai fora, rapá, com *as sua dondoca, teu* (39 e 40) filha da puta!

125. Aí, molecada, *cês tem* (41) que sair pra fazer *uns assalto aí* (42), ó. Pra poder levantar minha boca, morou?

CONTRIBUIÇÃO DO ARRANJO SINTÁTICO PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE UM TEXTO PUBLICITÁRIO

Rafaela Araújo Jordão Rigaud Peixoto*
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

A compreensão da estrutura e dos objetivos dos anúncios publicitários é importante para situar o indivíduo socialmente. Por isso, esse artigo visa a demonstrar que um anúncio publicitário pode suscitar diversos efeitos de sentido, dependendo da organização sintático-semântica do texto. Para tanto, foi analisado um exemplar do gênero, centrando-se no arranjo sintático das orações e no uso de determinados movimentos retóricos e de operadores argumentativos, ademais de determinados mecanismos da textualidade. O trabalho conclui que o arcabouço sintático é fator essencial para que os objetivos comunicativos de um anúncio publicitário sejam alcançados.

Palavras-chave: Língua portuguesa; sintaxe; anúncio publicitário.

Abstract

The comprehension of the structure and objectives of advertisements is important for situating individuals in society. This article aims to demonstrate that advertisements can have many meanings depending on the syntacticsemantic arrangement of the text. An example advertisement was analyzed which focused on the syntactic arrangement of the sentences, the use of certain rhetorical moves, and argumentative particles, as well as specific mechanisms of textuality. The article concludes that the syntactic framework is an essential factor in the achievement of the advertisement's communicative objectives.

Key-words: Portuguese language, publicity advertisement, syntax.

* Trabalho apresentado para a disciplina Língua Portuguesa 5, ministrada pela professora Ana Lima, no semestre letivo 2005.2.

Introdução

Em se considerando que língua é interação, faz-se necessário compreender que um texto é produzido em função de determinados mecanismos de textualidade, tais como intencionalidade, situacionalidade etc.

A apreensão dos sentidos de um anúncio publicitário é de extrema relevância para a inserção do indivíduo em diversas práticas sociais, uma vez que permite ao consumidor compreender as regras de interação de um contexto comercial. É preciso observar que todo texto é produzido com um objetivo comunicativo e, por isso, sua estrutura sintático-semântica é escolhida com vistas a alcançar eficácia interativa.

Em tendo compreendido a importância desta idéia, o presente artigo busca demonstrar que um anúncio publicitário pode suscitar diversos efeitos de sentido, a depender da organização sintático-semântica do texto. A análise aqui empreendida centrou-se no arranjo sintático das orações e no uso de determinados movimentos retóricos e de operadores argumentativos, utilizados pelo autor com a intenção de conquistar os interlocutores pretendidos e de conseguir vender o produto anunciado.

Para tal análise, foi selecionado um texto publicitário encontrado em uma revista do segmento da informática, do ano de 2000, a qual provavelmente tem como público-alvo os usuários da classe A¹, possuidores de recursos para investir em um carro desta linha.

¹ Vale salientar que, à época de publicação desta revista, não havia um uso tão difundido de computadores, logo, os que se interessavam por esta ferramenta tecnológica eram, em sua maioria (essa relação não é obrigatória/unânime), pessoas com reserva de recursos financeiros.

I. Fundamentação Teórica

1.1 Gêneros textuais e mecanismos de textualidade

Marcuschi (2005, p.22) postula que “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” A partir disso, evidencia-se que os gêneros textuais surgem em decorrência da necessidade de um determinado tipo de interação em sociedade. Essas ações possuem características próprias, que lhes são inerentes, descrevendo o mundo sob uma ótica peculiar e, por conseguinte, delimitando o status desse determinado gênero. Cada modo de abordar o mundo é, portanto, uma maneira de construí-lo, visto que a percepção de mundo que se tem irá estimular uma visão sobre o ambiente exterior, inserindo-nos nesta situação e criando uma percepção própria para cada interactante. Embora seja patente que cada gênero textual aborda o mundo de forma particular (esperando também reações previsíveis), isso não exclui a possibilidade de que haja certas variantes nesse mesmo gênero, adaptadas a uma determinada função comunicativa. Essas variantes, escolhidas arbitrariamente, não características do gênero em questão em sua essência, também passam a integrar as características do gênero como tal, aplicado a uma determinada interação.

Nessa mesma esteira, Bakhtin (1992, p.262) já havia postulado que os gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis” de enunciados, possuindo, destarte, algumas características absolutas e outras mais flexíveis, permitindo uma maleabilidade em diversos tipos de interação, haja vista a linguagem/comunicação ser um elemento em constante formação, adaptando sua forma a determinada

situação. Os gêneros textuais são constituídos de características tais como determinados movimentos retóricos e uso de mecanismos enunciativos e textualizadores (BRONCKART, 1999). Em relação ao gênero textual “anúncio publicitário”, algumas de suas características são o uso de formas verbais no modo imperativo, haja vista sua função conativa, isto é, focado no receptor; predominância de tipo textual argumentativo; e utilização de elementos modalizadores. Entretanto, dependendo do propósito comunicativo e das nuances de sentido pretendidas pelo texto, algumas modificações nesse padrão são possíveis, sem descaracterizar o gênero em questão.

Aliado a essa concepção, Bakhtin (1992, p.265) postula que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Isto é, a língua é o meio que permite a comunicação, mas o ato de comunicar, em seu aspecto mais genuíno, ocorre a partir do uso da linguagem, concretizado na enunciação, com a formulação de idéias que visam a um objetivo comunicativo bem delimitado. Com isso, podemos compreender que a língua é o local de realização pragmática da linguagem, buscando uma função não puramente estruturalista (no sentido estritamente lingüístico), mas também comunicativa, integrando todos os indivíduos de uma sociedade.

Coerentemente com essa perspectiva, é também pertinente acrescentar a concepção de que o sujeito não recebe a mensagem pura e simplesmente, mas também interage com ela, realizando inferências e colaborando para a construção do sentido do texto. O autor do texto, objetivando alcançar um determinado sentido comunicativo, faz uso de palavras e expressões que despertarão o processo cognitivo do interlocutor (note: *interlocutor*, não *ouvinte*,

leitor ou *destinatário*, pois não se trata de uma postura passiva para com a situação de comunicação), necessário para corresponder aos efeitos de sentido pretendidos pelo autor (obviamente, isso não impede que outros efeitos de sentido, alheios ao planejamento do autor *a priori*, também sejam despertados).

Beaugrande e Dressler (*apud* VAL, 2004, p.5), também partidários da vertente lingüística sócio-comunicativa, postulam que há certos mecanismos que são indissociáveis da construção de um texto. A esses mecanismos chamou “textualidade”, que nada mais são do que o conjunto de princípios norteadores para a construção de um texto a ser alocado em uma determinada esfera comunicativa. Dentre esses princípios, podemos destacar alguns, tais como intencionalidade, situacionalidade e intertextualidade. Cada um desses contribui de forma específica para definir a amplitude de um texto. A intencionalidade delimita o texto através da manipulação de informações visando a uma intenção específica, isto é, um impacto previamente “arquitetado” pelo autor, objetivando o alcance de sua proposta, argumentação. A situacionalidade, por sua vez, pretende uma adequação da linguagem e dos conceitos abordados no texto para que possa haver uma identificação (e, conseqüentemente, entendimento) com o interlocutor, o qual poderá então realizar inferências e abstrair informações em jogos de implícitos, constituindo, assim, o sentido do texto. Em relação à intertextualidade, essa, de certa forma, está agregada à situacionalidade no concernente à pertinência do enunciado de conhecimento partilhado pelo indivíduo que interage com o texto.

Sua aplicação configura-se na ação de conectar determinados enunciados do texto com outros enunciados que possivelmente também sejam de conhecimento do interactante. A partir da

utilização desse recurso, pode-se observar uma economia de explicação no corpo do texto (não desviando a atenção do foco principal da mensagem), além de estabelecer uma proximidade com o interlocutor, vital para estimular o processo de interação com o texto.

1.2 O anúncio publicitário

O anúncio publicitário constitui um gênero argumentativo, persuasivo, haja vista tentar convencer o leitor a comprar um produto – de que ele não precisa necessariamente. Faz-se premente, pois, inserir o possível consumidor em um contexto conveniente aos objetivos da empresa. Vestergaard e Schroder (2000, p.15) pronunciam-se sobre isso, afirmando que

todo ato de comunicação se verifica em dada situação, num *contexto*. Isso depende da situação em que o emissor e o receptor² se acham, incluindo os acontecimentos imediatamente anteriores, embora o contexto também englobe a situação cultural mais ampla de ambos, bem como o conhecimento que tenham da situação deles e de sua cultura.

² Deve-se salientar que tais termos utilizados nesta citação ainda estão de acordo com um conceito limitado de comunicação. Atualmente, esta é compreendida de maneira mais abrangente, interacionista, em que ambos os interlocutores são sujeitos ativos, os quais realizam inferências para compreender os efeitos de sentido da situação comunicativa

Isto nos leva a considerar que a empresa publicitária procura compreender o ambiente cultural do seu possível consumidor para poder criar estratégias de marketing realmente efetivas para vender seu produto. Entretanto, essas estratégias são disfarçadas, com o intuito de não deixar transparecer para o possível consumidor as reais intenções da empresa publicitária. (CARVALHO, 1996)

Vestergaard e Schroder (2000, p.63) também acrescentam que a propaganda pretende sensibilizar o leitor, estimulando-o a comprar seu artigo, por meio do convencimento sobre a sua qualidade. Em suas palavras, afirmam que “a propaganda procura estimular o desejo do leitor e criar a convicção sobre a qualidade do produto, desenvolvendo a idéia que primeiro lhe chamou a atenção, a partir do título/ilustração/slogan”.

Ou seja, apoiando-se nos aspectos visuais, os recursos de linguagem também contribuem para atingir o objetivo pretendido. Citelli (1998, p.43) corrobora esse ponto de vista, enunciando que “o texto publicitário nasce da conjunção de vários fatores, quer psicossociais-econômicos, quer do uso daquele enorme conjunto de efeitos retóricos aos quais não faltam as figuras de linguagem, as técnicas argumentativas, os raciocínios.”

Dessa forma, evidencia-se como a estrutura do anúncio publicitário é organizada com o intuito de cumprir o objetivo comunicativo a que se propõe: persuadir o seu interlocutor a comprar o produto.

No tópico seguinte, da análise de um artigo publicitário, observar-se-á como os efeitos de sentido são produzidos a partir da utilização de determinadas estratégias sintáticas e discursivas.

2. Análise

Baseado nas teorias explicitadas na Fundamentação Teórica, foi possível perceber, pela análise do texto que se encontra em anexo, que algumas características do gênero textual “anúncio publicitário” não são estáticas, pois o texto não segue todos os padrões do gênero textual ao qual pertence, ocorrência, como bem verificou Marcuschi (2005, p.19), próprias de qualquer gênero textual, visto que são ações sócio-discursivas, ou seja, um gênero textual pode se modificar, adaptando-se a alguns contextos sem, com isso, transgredir sua classificação como tal gênero.

Observa-se, no texto, que, apesar da intenção essencial de apelação ao interactante, não há presença expressiva do tipo textual injuntivo; é verificado o uso de apenas uma flexão verbal no imperativo: “*Seja* honesto: você conhece (...)”. O texto, assumindo caráter dissertativo, é estruturado a partir de argumentações progressivas e de réplicas às diversas tentativas hipotéticas de desconstrução dessas argumentações, havendo, por isso, presença significativa de formas verbais no modo subjuntivo (esse modo é característico de enunciados hipotéticos).

Ainda em virtude do teor argumentativo, há presença bastante significativa de conjunções causais *lato sensu*³ como ‘pois’ e ‘porque’. Os trechos abaixo arrolados demonstram isso:

³ Segundo NEVES (2000, p.815), “causa abrange não apenas causa real, como também razão, motivo, justificativa ou explicação”.

- “Nem os phd em furtos de carro conseguem levar um Golf, pois nem com a chave micha eles podem contar.”
- “Até usando uma cópia não codificada da chave original, o motor não vai funcionar porque é impossível decodificar operações aritméticas (...)”
- “E podem esquecer o curso de eletrônica, pois o Golf conta com um sistema de alarme com acionamento a distância através de controle remoto (...)”

As relações de causa também são mantidas sem o uso de conjunções que indiquem isso: “Se tentarem abrir o compartimento de motor, também não vão conseguir: *tem trava encapsulada para evitar arrombamento.*” Neste exemplo, não é difícil identificar o sentido de justificativa na oração seguinte aos dois-pontos.

Alguns artifícios sintáticos também são usados para contribuir com a proposta de persuadir o leitor e, conseqüentemente, fazê-lo comprar o produto. Os argumentos são seguidos por um embasamento, visando à comprovação de sua veracidade. Seguido de hipóteses tentando desconstruir a tese do autor, o texto tenta especular as múltiplas possibilidades, como se tentasse adivinhar o pensamento dos ladrões e prever as atitudes que teriam.

A estratégia do autor é, portanto, planejada visando a um determinado objetivo comunicativo do texto, em decorrência das intenções do anúncio para tal propósito. Algumas dessas características são:

- deslocamento de orações adverbiais para a posição de tópico, com o claro intuito de demarcar uma possibilidade, enfatizando a ação. O leitor, no processo de leitura e

interpretação do texto, irá atentar mais especificamente para estes trechos:

- “Eles podem estudar, estudar (...) que, *mesmo assim*, não (...)”
- “*Se for usada outra ferramenta*, os cilindros (...)”
- “*Por mais estudiosos que sejam*, não adianta (...)”
- “*Mesmo que seja forçado*, ele irá (...)”
- “*Se tentarem abrir o compartimento de motor*, também não vão (...)”
- “*Até usando uma cópia não codificada da chave original*, o motor (...)”

- seqüência de termos repetidos, como no excerto “Eles podem *estudar, estudar* e até se tornarem [sic] doutores (...)”, recurso por meio do qual o autor tentar produzir um sentido de longo tempo decorrido. Dessa forma, infere-se que eles [os ladrões] podem passar a maior parte de suas vidas tentando descobrir um meio viável de burlar os códigos secretos, porém, será sempre um fracasso.

- uso de vários operadores argumentativos, demonstrando o intuito de convencimento do leitor. Esses conectivos explicitam a relação entre os enunciados do texto, sendo essenciais para o encadeamento das argumentações.

- “Eles podem estudar, estudar e *até se tornarem* doutores em furto que, *mesmo assim*, não conseguirão levar um Golf.”
- “*Por mais estudiosos que sejam*, não adianta insistir.”

- “Mesmo que seja forçado, ele irá girar em falso.”
- “Se tentarem abrir o compartimento de motor, também não vão conseguir (...)”
- “Nem os phd em furtos de carro conseguem levar um Golf, pois *nem* com a chave micha eles podem contar.”
- “Até usando uma cópia não codificada da chave original, o motor não vai funcionar *porque* é impossível (...)”
- “E podem esquecer o curso de eletrônica, pois o Golf conta com (...) *além da* invasão do habitáculo.”

Neste último exemplo, a conjunção “E” está alocada em uma posição marcada. Entretanto, seu valor aditivo permanece explícito. Esses movimentos retóricos do anúncio publicitário não foram usados em vão. O efeito almejado pela empresa publicitária é deixar claro ao possível consumidor que não há meios planejados (ou não) de corromper o sistema de segurança dessa nova versão do Golf.

- apelo a certos movimentos retóricos de caráter mais persuasivo, tais como comentários, recurso por meio do qual o autor simula uma voz externa ao texto (polifonia). Essa intenção está expressa na pergunta (retórica) direcionada ao consumidor: “Seja honesto: você conhece algum carro na categoria com um sistema antifurto tão sofisticado?” Com isso, procura-se convencer o leitor de que não há nenhuma chance de o concorrente oferecer algum outro recurso superior.

- uso de frases nominais, visando a um maior destaque e conseqüente estímulo cognitivo do interlocutor. Por exemplo, na oração “Volkswagen. Você conhece, você confia.”, o

termo *Volkswagen* está isolado com um ponto, constituindo uma frase nominal. Analogamente, na segunda página do anúncio também se encontram as frases nominais “Golf. O carro com o mais sofisticado sistema antifurto da categoria.” e “Golf. Um dos maiores prazeres que você pode ter.” Nesses exemplos, como é observado, além da palavra *Golf*, isolada como uma frase nominal, a segunda oração (de ambos os exemplos) também constitui um enunciado nominativo, sem núcleo verbal.

Importante para a análise do anúncio, ainda, é compreender a relevância do processo dialógico para o estabelecimento do sentido do texto. Conforme Beaugrande e Dressler (1983 *apud* VAL, 2004, p.5), a intertextualidade com diversas situações vivenciadas pelo interactante é um dos aspectos importantes para promover uma eficácia interativa: a identificação do sujeito com o texto.

Alguns enunciados exigem que o indivíduo realize inferências que apenas são possíveis em virtude de um prévio conhecimento de mundo.

- “(...) pois nem com a *chave micha* eles podem contar (...)” – é necessário que haja conhecimento subjacente de que a *chave micha* é amplamente usada em roubos.
- “(...) até se tornarem *doutores* em furto (...)” / “(...) nem os *phd* em furtos de carro (...)” – é mister a consciência de que essa titulação refere-se a pessoas que desempenharam um estudo aprofundado sobre determinado tema ou assunto. No caso, ‘*phd* em furto’

significaria que os ladrões teriam muita experiência em roubos, passando a conhecer todos os detalhes.

- “(...) e podem esquecer o *curso de eletrônica* (...)” – a compreensão desse enunciado apenas será alcançada caso haja ciência de que nesse curso aprofundam-se técnicas de domínio dos circuitos elétricos, estabelecendo-se um *corpus* extremamente útil para o ladrão.

Com isso, ou seja, tendo delimitado seu público-alvo (também um dos fatores da textualidade: situacionalidade), o texto faz uso de alguns termos técnicos, seguramente cognoscíveis por aqueles que são aficionados por automóveis.

- “(...) os *cilindros* vão girar livremente (...)”
- “(...) a *coluna de direção* tem (...)”

A partir da explanação de alguns aspectos estruturais e enunciativos do anúncio publicitário, pretendeu-se explicitar de que maneira contribuem para a delimitação de um objetivo comunicativo específico.

3. Considerações Finais

Este trabalho pretendeu demonstrar que o sentido da linguagem concretiza-se no momento da enunciação (escrita ou fala), condicionada por determinadas organizações sintático-semânticas e certos mecanismos de textualidade, tais como intencionalidade, situacionalidade etc; por isso, a significação depende de um contexto específico, visto que uma mesma produção textual pode assumir

características diferenciadas se contextualizadas de formas distintas. Em um texto, o arcabouço sintático é fator essencial para que os objetivos comunicativos sejam alcançados. No concernente aos anúncios publicitários, esses, ao visar a um público específico, assumem um caráter definidor, segmentário, atuando por meio de vocábulos específicos e movimentos retóricos de foco persuasivo.

Desta forma, a compreensão do anúncio analisado é estabelecida a partir do estímulo de um trabalho cognitivo, o qual desperta um entendimento quando se associa a um conhecimento de mundo já existente.

Espera-se que a análise realizada neste trabalho contribua para a apropriação das intenções dos anúncios publicitários veiculados pela mídia. Entretanto, essa abordagem, certamente, ainda pode ser vastamente explorada e aprofundada, realizando-se um contraste com textos que possuam outros enfoques no âmbito publicitário.

Referências

- BAKHTIN, M. (1992) Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. P. 261-335.
- BRONCKART, J.-P. (1999) In: *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora Educ.
- CARVALHO, N. de. (1996) *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática.
- CITELLI, A. (1998) *Linguagem e persuasão*. 12ª ed. Série Princípios. São Paulo: Ática.

MARCUSCHI, L.A. (2005) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 19-36.

NEVES, M. H. M. (2000) *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP. p. 801-829.

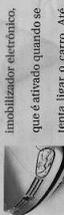
Revista Info Exame, São Paulo, ano 15, n.173, p.80,81, ago.2000.

VAL, M.G.C. *Redação e Textualidade*. (2004) 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. P. 3-17.

VESTERGAARD, T. e SCHRODER, K. (2000) *A linguagem da propaganda*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXO

Golf. O carro com o mais sofisticado sistema antifurto da categoria.



Para os ladrões, o Golf é uma roubada. Eles podem estudar, estudar e até se tornarem doutores em furto que, mesmo assim, não conseguirão levar um Golf. Ele só aceita a chave original. Se for usada a outra ferramenta, os cilindros vão girar livremente, impedindo o destravamento das portas dianteiras e do porta-malas. Por mais estudiosos que sejam, não adianta insistir.



A coluna de direção tem um mecanismo que impede que a trava seja rompida e o assaltante possa girá-la. Mesmo que seja forçado, ele irá girar em falso. Se tentarem abrir o compartimento do motor, também não vão conseguir: tem trava encapsulada para evitar arrombamento. Nem os plhd em furto de carro conseguem levar um Golf, pois nem com a chave miucha eles podem contar. O Golf tem



o sistema de alarme com acionamento a distância através de controle remoto, e tem sensores que monitoram a abertura das portas e do compartimento do motor, além da invasão do habitáculo. Seja honesto: você conhece algum carro na categoria com um sistema antifurto tão sofisticado? **Volkswagen. Você conhece, você confia.**



Golf. Um dos maiores prazeres que você pode ter.



Golf. Um dos maiores prazeres que você pode ter.

www.volkswagen.com.br

Imagem de Cortina de Plástico de Paulo Nogueira Assunção. Alguns dos materiais são mencionados sob o nome de marcas, ou referências às suas respectivas propriedades.

FONTE: Revista InEo Exame, São Paulo, ano 15, n. 173, p. 80-81, ago. 2000.

BIOGRAFIAS EM INGLÊS: UMA ABORDAGEM DO GÊNERO SOB A VISÃO SÓCIO-INTERACIONISTA*

Talitha Alonso¹

Universidade Estadual de Londrina

Resumo

Este trabalho faz parte de uma coletânea de estudos sobre gêneros textuais realizado no projeto de pesquisa “Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para o ensino de LE”. Baseados fundamentalmente no interacionismo sócio-discursivo e no modelo de análise proposto por Bronckart (1999) selecionamos um corpus formado por oito biografias on-line em Língua Inglesa. Esse estudo se justifica devido à necessidade que os educadores têm em encontrar suporte para trabalhar com os gêneros textuais, assim, nosso objetivo é de auxiliar os professores a avaliar, escolher e adaptar material didático em sua intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Biografias; Análise Linguístico-discursiva.

Abstract

This paper is part of a collection of studies on text genres carried out with in the research project “Didactic Models of Genres: an approach for the teaching of a foreign language. Based fundamentally on socio-discursive interactionism and on the model of analysis proposed by Bronckart (1999), we selected a corpus composed of eight on-line biographies in English. This study is justified by the need educators have to find support to work with textual genres, so, our aim is to help the teacher evaluate, choose and adapt didactic material in their pedagogical practice.

Key words: textual genres; biographies; linguistic discourse analysis.

* Trabalho apresentado no 7º Encontro das Atividades Científicas da Universidade Norte do Paraná, nos dias 20 e 21 de outubro de 2004, em Londrina – Paraná. Agradecimentos especiais à Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Maria Ilza Zironi, Angela Dionísio e aos pareceristas da Revista Ao Pé da Letra.

¹ Aluna do 3º ano de Letras da Universidade Estadual de Londrina e orientanda de Iniciação Científica da Profª Drª Vera Lúcia Lopes Cristóvão.

Introdução

Este artigo é resultado final do projeto de Iniciação Científica intitulado “Análise de gêneros textuais que circulam no Ensino Fundamental”, que faz parte de um projeto maior denominado “Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para o ensino de LE e LM”, cujos objetivos são: identificar nos contextos de ensino um gênero que se espera que os alunos dominem ao longo do ensino fundamental para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades de linguagem; realizar análises lingüístico-discursivas do gênero selecionado e; colaborar para ação didática de professores de LE.

A justificativa para este trabalho é a de que, geralmente, os professores de Língua Estrangeira (LE) não têm suporte didático para trabalhar com gêneros textuais para o ensino de Língua Inglesa (LI) em sala de aula. Portanto, a exploração e ensino/aprendizagem dos gêneros textuais ficam restritas aos procedimentos descritos no material escolhido pelo professor e que, na maioria das vezes, aborda os gêneros de maneira superficial e não condizente com a realidade vivida pelos educandos. Além disso, os textos não são trabalhados como um gênero específico, sendo utilizados apenas como instrumentos para a exploração lingüística e/ou gramatical. Nossa intenção é, portanto, a de por meio de um estudo mais acurado de um gênero textual, colaborar, esclarecer e nortear as escolhas dos professores. Schneuwly, 1999 sobre esta questão, apresenta a idéia de um modelo de trabalho realizado em sala de aula visando a construção e o desenvolvimento dos tipos de capacidade (ação, discursivas e lingüístico-discursivas).

Essa pesquisa teve como fundamentação teórica os estudos advindos de Genebra pelo grupo de Bronckart (1999); Dolz e

Schneuwly (1999) entre outros pesquisadores. Segundo esses autores, a compreensão e produção de um texto dependem das capacidades que o indivíduo tem de adaptar-se ao contexto e ao referente, das capacidades de mobilizar os discursos e das capacidades lingüísticas disponíveis para serem operacionalizadas. Afinal, as práticas de linguagem implicam dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas de um sujeito.

A justificativa para esse trabalho se dá devido ao fato de os professores de LI não terem apoio didático para elaboração e avaliação de materiais para o ensino fundamental por não receberem material do MEC. Também a disciplina de Língua Estrangeira não recebe material produzido pelo Programa Nacional do Livro (PNLD). Conseqüentemente, os professores terão oportunidade de avaliar e/ou elaborar seu material didático instrumentalizados por informações que os possibilitarão realizar suas tarefas com textos dos gêneros estudados.

Objetivamos, assim, com esse trabalho descrever as características de textos pertencentes ao gênero biografia em inglês. Para isso, selecionamos um *corpus* de oito (08)² biografados brasileiros em LI *on line*³. A escolha das personalidades eleitas para análise se justifica pela riqueza de elementos que permitem o repasse de inúmeras informações culturais, geográficas, históricas etc e, assim, a possibilidade de transpor o texto com subsídios interdisciplinares. Por serem direcionados aos aprendizes de LE do

² Ayrton Senna, Alberto Santos Dumont, Jorge Amado, Oscar Niemeyer, José Sarney, Chico Mendes, Nelson Piquet e Carlos Chagas (a escolha por personalidades nacionais se justifica devido ao fato de que as aulas de LI serão ministradas a aprendizes de Língua Estrangeira, isto é, alunos brasileiros).

³ Site: www.biography.com

terceiro ciclo, mais especificamente, os textos das biografias devem ser menos densos (períodos curtos e vocabulário acessível) colaborando, desta forma, para uma assimilação e identificação dos elementos lingüísticos (semântico e sintático).

Para que seja possível compreender este trabalho, demonstraremos como ocorreu o processo de análise partindo de princípios básicos como: fundamentação teórica; metodologia e discussão dos dados obtidos. Por último, defenderemos a importância de se ter estudado tal gênero para que este se torne uma eficiente ferramenta de trabalho para o ensino de LI.

I. Fundamentação Teórica

A primeira etapa desse estudo compreendeu a ida às escolas públicas do Ensino Fundamental de Londrina – Paraná, onde por meio da observação e relato das atividades escolares desenvolvidas foi possível detectar e selecionar os gêneros mais comumente utilizados pelos professores e, assim, desenvolver nosso trabalho baseado em elementos fornecidos pelo próprio contexto de ensino. A observação do contexto é condição *sine qua non* para as análises, pois os elementos identificados no contexto de ensino é que apontarão o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica.

Para que pudéssemos fazer análises dos textos e assim classificá-los como pertencentes a um determinado gênero, utilizamos, como já mencionado, o modelo de análise proposto por Bronckart (1999) que se vale dos seguintes critérios de classificação:

- Análise da situação de linguagem: incluindo tipo de atividade, o efeito comunicativo visado, a natureza e suporte utilizado;
- A infraestrutura interna: que abrange plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de seqüências;
- Os mecanismos de textualização: que compreendem as propriedades lingüísticas presentes nos segmentos do texto e que marcam a conexão, a coesão nominal, a coesão verbal;
- Os mecanismos enunciativos: que verifica os tipos de modalização, as vozes e a escolhas lexicais.

Nessa fase preliminar, entretanto, fez-se necessário um estudo mais acurado sobre a teoria adotada e a certeza das terminologias que seguiríamos para que nossa tarefa não incorresse em dúvidas e/ou contradições. Definimos, desta forma, primeiramente o que seriam os *gêneros textuais* sob a perspectiva do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD).

Bronckart (1999) inscreve seu projeto na linha do Funcionamento do Discurso (FdD) com proposições teóricas derivadas da psicologia da linguagem, orientado pelos princípios epistemológicos do interacionismo social. Tendo a psicologia como fonte para análise, sob essa perspectiva, consideraremos que toda unidade lingüística (do fonema ao texto), deve ser tomada como condutas humanas (ou como propriedades das condutas humanas) cujas condições de aquisição e de funcionamento buscaremos estudar.

Marcuschi (2003, p.19) define *gêneros textuais* como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Para o autor os gêneros *não* são “instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, mas sim, eventos altamente

maleáveis, dinâmicos e plásticos que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, portanto, seu surgimento está ligado às necessidades e atividades sócio-culturais e na relação com as inovações tecnológicas.

Gêneros de textos seriam assim, para o ISD e para a perspectiva de estudo deste trabalho, os construtos sócio-histórico-culturais, dos quais os indivíduos de uma determinada sociedade se utilizam, como objetos, instrumentos para a realização das ações humanas. Os *textos* seriam um produto da ação de linguagem e os *gêneros* um instrumento para sua realização, em um processo de ação contínua (BRONCKART, 1999).

Desta forma, para que se possa construir um modelo didático sob a perspectiva do ISD, Bronckart, (1999) propõe que se conheça o “folhado textual” que é constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Segundo Bronckart (1999:120), a *infra-estrutura geral do texto* é o nível de análise mais profundo, pois é constituído “pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas seqüências que nele eventualmente aparecem”. A infra-estrutura geral do texto se refere, portanto:

- **Ao plano geral do texto:** que diz respeito à organização de conjunto do conteúdo temático. Também a forma, a estrutura em que o texto é apresentado, revelando, assim, aspectos peculiares ao gênero (maneira de apresentação do texto, suas características). Desta maneira, aspectos como suporte, formato, apresentação,

linguagem, esquemas visuais, etc. serão partes fundamentais para definir e diferenciar um gênero de outro.

- **Ao tipo de discurso:** designa os diferentes segmentos que o texto comporta (discurso interativo e discurso teórico – para o mundo do expor – e, discurso interativo e narração – para o mundo do narrar). Esses tipos de discurso podem se apresentar de maneira *encaixada*, pois “designa um conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação a outro”. (BRONCKART, 1999:121).

- **A noção de seqüência (seqüencialidade):** designa os modos de planificação mais convencionais que se desenvolvem no interior do plano geral do texto (seqüências narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas, injuntivas, expositiva etc.).

Nos *mecanismos de textualização*, que são um nível intermediário de análise, investigam-se as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. Esses elementos que contribuem para a coerência temática são:

- **A conexão:** mecanismos que marcam as articulações da progressão temática. Funcionam como organizadores textuais, estabelecendo relações aplicadas tanto ao plano geral do texto, quanto aos tipos de discurso, entre frases de uma seqüência, ou ainda aplicadas às articulações mais locais, como entre frases sintáticas. Podem ser considerados como organizadores textuais: advérbios ou locuções adverbiais, conjunções, posições.

- **A coesão nominal:** tem a função de, por um lado, introduzir temas e/ou personagens novos e, de outro, assegurar a sua retomada ou a sua substituição no desenvolvimento do texto pelos elementos anafóricos (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também alguns sintagmas nominais).

- **A coesão verbal:** é realizada pelos tempos verbais que asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos acontecimentos, estados ou ações, podendo aparecer relacionados a outras unidades que têm valor temporal, como os advérbios e organizadores textuais.

No último nível de análise do folhado textual, verifica-se o funcionamento dos *mecanismos enunciativos*. Esses mecanismos contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto, ou seja, revelam os posicionamentos enunciativos (as instâncias enunciativas e as vozes expressas), traduzindo as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos etc.).

2. Metodologia e resultados obtidos:

Para definirmos o gênero e categorizá-lo como tal, fizemos um exame dos vários níveis como foi proposto por Bronckart (1999). A partir de agora, exporemos passo a passo como essas análises foram realizadas e apresentaremos, embora de maneira sucinta, os resultados obtidos.

2.1 Contexto de Leitura dos Gêneros Textuais

O primeiro nível de análise realizado pela pesquisa para que se pudesse chegar a uma seleção dos gêneros a serem estudados, compreendeu, em sua primeira etapa, a observação dos contextos escolares, pois de acordo com a teoria do interacionismo sócio-discursivo é preciso conhecer os contextos em que se dará o

processo de adoção-adaptação do gênero a ser ensinado e as representações que os sujeitos envolvidos têm deste. Para isso, observou-se o contexto de ensino em duas escolas públicas do Ensino Fundamental da cidade de Londrina – Paraná: sua estrutura física, sócio-objetiva, sócio-subjetiva, isto é, as atitudes de seus agentes e interlocutores.

Quanto à estrutura física, excetuando-se uma, todas as demais escolas observadas, embora se localizem em áreas carentes, são propícias ao aprendizado. Todas fornecem suporte suficiente para atender às necessidades básicas dos alunos no que diz respeito a uma boa iluminação, espaço nas salas e no pátio, merenda escolar, carteiras, higiene etc., apenas uma tem déficit de material. As necessidades dos alunos são respeitadas na medida do que é possível ser feito pela direção e coordenação.

Também observamos o contexto no qual estão inseridas as escolas e o status social dos membros envolvidos. Assim, foi possível verificar como vive a população que frequenta essa escola, suas carências, seu nível social e cultural. As pessoas são de origem humilde e vivem de salários baixos com carência em diversos aspectos, principalmente, saúde e educação, o que se reflete em alguns comportamentos e deficiências dos educandos.

As representações dos professores sobre o contexto de ensino são a parte mais difícil e complexa para a análise, pois dizem respeito às situações interiorizadas. Porém, a partir das ações do professor, pudemos levantar hipóteses sobre suas atitudes e assim, poder avaliar, pelo menos parcialmente, os comportamentos e estilo desses profissionais.

Uma aula comum e típica para a maioria dos professores observados se assemelha em diversos pontos, desde a forma de

tratamento com relação à interação aluno/professor, quanto ao tratamento dos conteúdos a serem ensinados e apreendidos. Os professores mantêm seu papel muito bem definido, portando-se de forma autoritária, o que não leva o educando a estabelecer relações com a realidade e a construir significados, os alunos desempenham, portanto, o papel de audiência. Os objetivos de ensino pouco estruturados e planejados vão sendo impostos sem questionamentos e/ou aberturas e as atividades são conduzidas mecanicamente apenas com o objetivo de preencher o tempo, sem preocupação em relação à pertinência e adequação ao nível de conhecimento já atingido pelos alunos.

Pudemos perceber ainda que nem todos os professores observados demonstraram o mesmo perfil. Alguns se destacaram pelas suas atitudes emancipatórias, em relação à prática docente, o que possibilitou a participação ativa dos alunos, dando vazão e voz aos educandos, estimulando-os a uma reflexão crítica de seus papéis sociais, posicionando-se, polemizando, divergindo ou convergindo em suas opiniões.

Percebemos, desta forma, a importância deste estudo, pois a partir dele o professor poderá encontrar meios de subsidiar sua aula para que esta inclua o aluno como parte ativa, estimulando a interação aluno/ professor, satisfazendo as expectativas entre ensinar/aprender sem desconsiderar a relação aluno/escola. Assim, as expectativas dos educandos são satisfeitas, pois o que na maioria das vezes ocorre é que estes vivem uma outra realidade, distante da proposta pelas práticas pedagógicas exercidas em salas de aula.

2.2 Contexto Histórico

Nessa etapa buscamos o que especialistas falam sobre o gênero biografia analítica, descritiva e/ou histórica. Por isso, buscamos na literatura suporte teórico e técnico sobre o gênero, fichando e arquivando material o que nos forneceu, posteriormente, apoio, para as análises.

Arnaldo Momigliano (apud SCHEINER, 2003) discorrendo sobre as origens da biografia argumenta que biografia é qualquer obra, seja ela oral ou escrita, que fale sobre aspectos da vida de um indivíduo. As primeiras contribuições desde a antiguidade “surgem com a poesia épica e lírica, as anedotas, as coleções de escritas, as cartas individuais ou coletivas, os discursos apologéticos dos gregos e as práticas sociais gregas, como orações e músicas funerárias compostas em honra aos mortos”, e, a partir daí, foi se mantendo, multiplicando e modificando, sendo instrumento de relato e registro histórico com o passar dos tempos.

Murcho (2003) considera o gênero biografia atrativo, pois este tem vantagens simultaneamente sobre os romances e sobre os ensaios, assim como, numa boa biografia acompanhamos a vida de alguém, aprendemos história, filosofia e ciência consoante ao biografado, sem percebemos. Não temos de dominar os recursos literários, mas acompanhamos vidas humanas reais, com dramas e alegrias, sucessos e insucessos.

De acordo com Carrino (2004), as biografias despertam o interesse e fascínio causado pela descrição de uma trajetória. Além disso, há um papel histórico e social das biografias, pois ao mesmo tempo em que podem conscientizar, sacralizar, fazer conhecer, exaltar, moralizar, modelar positivamente o homem, por outro lado,

podem dessacralizar, demoralizar, derrubar mitos, criticar etc. Enfim, por essa reflexividade proporcionada pela leitura das biografias, o indivíduo pode se espelhar ou não em exemplos a serem seguidos, portanto, as biografias permitem uma reflexão não somente sobre a coletividade humana e o processo evolutivo da história, como também a própria relação do indivíduo versus mundo. Fukelman (2003) afirma que “ao longo da vida construímos nossa identidade com bases em exemplos. Ler biografia é ao mesmo tempo se ressituar, se ver na relação com alguém. Por isso atrai tantos leitores”.

2.3 Contexto de Produção

Para saber a qual dos mundos discursivos (narrar ou expor) pertencem as biografias, primeiramente observamos e descrevemos sistematicamente o canal e suporte que contém a mensagem, mapeando informações sobre a produção, descrição e característica das obras, estabelecendo também, o contexto físico (emissor e receptor) e social (enunciador e destinatário).

O emissor é o organizador do site e os seus receptores são os leitores que o acessam, portanto, esse tipo de texto se destina a internautas das mais variadas procedências (estudantes, pesquisadores, curiosos etc.). O suporte é evidentemente o computador e o canal a rede (*Web*) da *Internet*. O produtor se encontra distanciado do receptor (no caso nos EUA) e, conseqüentemente do momento de recepção desse texto. O enunciador é representado, provavelmente, por funcionários que trabalham na elaboração do site enquanto que os destinatários são quem se interessa por biografias ou necessitam das informações contidas nelas por algum motivo.

2.4 Infra-estrutura Textual

Ocorre nesta fase a desconstrução do gênero biografia, que é o produto de uma ação de linguagem (produção textual), materializado por um autor empírico como uma forma particular de representação social desse agente ou apenas a formalização de um conjunto de representações sociais que podem ser descritas tal como o agente as interiorizou, e que podem ser descritas pelo:

a) Plano geral do texto

Quanto aos textos selecionados pudemos observar que todas as biografias analisadas possuem características similares. Elas são constituídas de textos pouco densos e lingüisticamente menos complexos, pois revelam apenas aspectos básicos e fundamentais da vida dos biografados, como o nome, data de nascimento, profissão/atuação, alguns fatos a respeito da trajetória profissional e, quando falecidos, local, data e motivo da morte, etc.

As características configuracionais dos textos na Internet mantém um mesmo padrão de apresentação, constituindo-se por apenas um parágrafo, sem apresentação de fotos, apenas sendo destacado o nome do biografado em letras maiores que as do corpo do texto que possui no mínimo quatro e no máximo 7 linhas. De acordo com a definição do dicionário a “biografia é a descrição ou história da vida de uma pessoa” (FERREIRA, 1995), portanto, independente da brevidade dos textos, o corpus selecionado nos permite obter as informações necessárias a respeito da vida das

personalidades. Para ilustrar nossa análise, exemplificaremos com uma biografia⁴ retirada do site e que mostra sua constituição:

Senna, Ayrton (, in full Ayrton Senna da Silva)

Motor racing driver, born in Sao Paulo, Brazil. He began racing karts when he was four, moved to Formula Three racing in Britain in 1981, and joined a Formula One team in 1984. In a career marked by an aggressive competitiveness and rivalry (especially with Alain Prost), he became World Formula One champion 1988, 1990, and 1991, and had 41 Grand Prix victories (second only to Alain Prost). He also built up a major business in Sao Paulo marketing a range of Senna products. He was killed during the 1994 San Marino Grand Prix at Imola.

b) Tipos de discurso

Em relação ao tipo de discurso, o agente produtor das biografias, não se encontra inserido no mesmo espaço-tempo do momento de produção, isso é demonstrado pelos verbos do passado que situam o agente do texto distanciado temporalmente do momento de produção. Portanto, não há implicação dos parâmetros físicos de ação de linguagem desse agente produtor, que se encontra num mundo criado. Os textos apresentam um mundo discursivo *disjuncto*, portanto as unidades dêiticas e os tempos verbais

⁴ Piloto de automóvel de corrida, nascido em São Paulo, Brazil. Ele começou a correr de *Kart* quando tinha 4 anos, mudou-se para a corrida de fórmula 3 na Inglaterra em 1981, e uniu-se ao time de Fórmula 1 em 1984. Numa carreira marcada por uma agressiva competitividade e rivalidade (especialmente com Alain Prost), ele tornou-se campeão da Fórmula 1 em 1988, 1990, e 1991 e teve 41 vitórias em grande prêmios (inferior apenas a Alan Prost). Ele também construiu a principal empresa de comercialização dos produtos Senna em São Paulo. Ele foi morto em 1994 durante o grande prêmio de *San Marino* em Ímola.

(pronomes e tempo verbal do passado) não remetem a um produtor empírico, ele é “externo” ao mundo discursivo criado, atestando, assim, a *autonomia* do agente produtor em relação ao ato de produção, caracterizando, segundo a teoria bronckartiana, o tipo de discurso predominante como narração.

Salientaremos, entretanto, que há uma diferença entre *texto* e *discurso*. Para Marcuschi (2003) “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos”. Desta forma, se para o tipo de discurso temos a narração (texto + condição de produção - mundo discursivo criado, confirmado pelos elementos de disjunção e autonomia), para o tipo de texto temos o texto predominantemente narrativo (discurso – condição de produção – marcado por situação inicial, ações e situação final).

c) As seqüências discursivas

Em relação aos segmentos discursivos das biografias, após determinarmos o mundo do narrar, verificamos que não se encaixam nesse tipo de texto, as seqüências propriamente ditas. Os textos das biografias, se enquadram em outra forma de planificação, o *script*, que tem por função organizar o conteúdo temático em uma ordem que, presumidamente, reflete a cronologia efetiva dos elementos narrados, assim, o tempo é disposto de forma cronológica e linear. Outro fator a ser considerado para este tipo de planificação é que nenhuma das biografias tem assinatura de um responsável, pois para serem escritas há um roteiro pré-estabelecido, e por fazerem parte de um mesmo *site* não existe a necessidade de um indivíduo se

responsabilizar pela autoria. O *script*, portanto, segue um “roteiro” em que as partes são mantidas a cada criação, isto é, as idéias são dispostas sempre da mesma maneira.

2.5 Organização Interna do Texto

Os mecanismos de textualização compreendem a organização interna do texto. Os componentes lingüísticos de um determinado texto têm por função exclusiva marcar os mecanismos de textualização desempenhando funções que podem ser reagrupadas em: a conexão, coesão nominal, a coesão verbal.

a) A conexão

Nas biografias analisadas os mecanismos de conexão são justamente os advérbios ou locuções adverbiais que aparecem em maior número e expressam valores temporais (cronológico) e espaciais (lugar) que podem ser justificados pela presença do *script* acima mencionado. Ex: *In São Paulo; Brazil; When; in 1984; world formula one Champion; 1988, 1990 and 1991; the 1994; San Marino Grand Prix at Imola.*

Já as coordenativas ou conjunto de coordenadas, aparecem em número restrito e as subordinativas ou conjunções subordinadas não ocorrem. Com essa análise, pôde-se observar, contudo, que o grupo de organizadores que aparece em maior número (advérbios ou locuções adverbiais) garante que no texto as proposições se

interliguem e progridam para um fim dispondo os fatos numa ordem temporal e situacional.

b) Coesão nominal

A coesão nominal pode adquirir duas funções distintas: a função de *introdução* que consiste na inserção de uma unidade de significação nova, sendo a origem de uma cadeia anafórica; e a função de *retomada* que consiste em reformulação dessa unidade fonte no decorrer do texto.

Pudemos constatar que são encontradas as anáforas pronominais de introdução e retomada. Assim sendo, as biografias iniciam-se com o nome do biografado em questão e para dar a continuidade aos fatos que se deseja narrar no decorrer da biografia é utilizado um grande número de anáforas pronominais de retomada. Por ex: *Ayrton Senna da Silva*; "**M**otor racing driver" e; *He* (pronome utilizado para retomar o nome do biografado a cada introdução de um novo elemento).

c) Coesão verbal

Nas biografias os verbos em formas do pretérito perfeito (*Born, was, joined, marked, became, built, was killed*) enquadram-se na classe da temporalidade, pois como já comprovado pela forma de

planificação (*script*), esse tempo verbal fornece informações sobre anterioridade dos acontecimentos.

3. O Posicionamento Enunciativo

O autor é o agente produtor da ação de linguagem, isto é, ele é diante de uma situação de comunicação o responsável pela seleção e organização do tipo de discurso, ele quem decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, enfim, “o autor é realmente quem está na origem do texto” (BRONCKART, 1999, p. 320).

Por fim, como os textos das biografias apresentam um mundo virtual disjunto dos parâmetros físicos da ação de produção, não aparece neles a voz de um agente empírico.

Esse protótipo apresentado, portanto, não deve ser tomado para todas as biografias existentes. Devemos deixar claro que esses resultados se restringem ao *corpus* analisado.

4. Considerações Finais

O objetivo primeiro deste artigo foi o de apresentar um quadro teórico e metodológico da proposta de Bronckart para análise dos gêneros textuais, nesse caso especificamente, as biografias. A análise sistemática do contexto de produção e leitura, da infra-estrutura, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos nos forneceram importantes revelações a respeito do gênero o que nos possibilitou pensar na instrumentalidade educativa

dos elementos pertencentes ao texto. Nossa intenção não é dizer como trabalhar com esses elementos, mas sim o porquê.

Desta forma, por meio da leitura e exploração do texto das biografias pode ocorrer, por parte do aluno, a conscientização dos papéis desempenhados entre os interlocutores, sua função social, causas, conseqüências, ideologias etc. A apropriação de um texto serve de ponto de partida para que o aluno adapte, acrescente, modifique, reconheça etc. outro texto. Além de que, a cada nova leitura, o aprendiz se torna um leitor cada vez mais maduro capaz de compreender textos mais complexos.

Outro ponto importante é o aluno perceber a maneira como as partes que o integram são articuladas, sejam servindo como uma “armação de base” para o texto, sejam organizando o conteúdo temático, sejam estabelecendo relações articulatórias entre as partes que o compõem.

Portanto, o texto deve ser concebido como uma atividade de linguagem construída por meio da mobilização de recursos sintáticos e lexicais das unidades de uma língua natural, mas não como um processo individual, e sim, como atividade de linguagem de um grupo (BRONCKART, 2004).

Essa desconstrução e descrição do gênero possibilita aos professores conhecerem de maneira mais ampla os aspectos (con)textuais do texto das biografias, nas suas dimensões lingüístico-discursivas e, desta forma, poderem trabalhar de maneira mais aprofundada e fundamenta elementos tais como: conteúdo temático, construção composicional e estrutural, histórica, verbal, sintática e gramatical etc.

Embora recorrêssemos ao que é regular e mais constante ao gênero, nossa intenção não foi também apresentar um modelo que

se tornasse fiel a ser tomado e ensinado pelo professor. Um modelo a ser seguido e reproduzido pelos alunos em suas produções sejam orais ou escritas. De acordo com Cristovão e Zironi (prelo) deve-se estar atento para os diversos recursos de um gênero textual e seu funcionamento, pois a exploração dos vários aspectos demonstrados “contribui para que ocorra interpretabilidade não só do gênero, mas também, como ponto de partida para que o sujeito comece a construir sentido para essa e outras leituras”.

Ao adquirir capacidades de linguagem, o aluno torna-se capaz de se referir e refletir sobre suas produções e sobre o próprio mundo, assim, sua atuação social será mais ativa, quanto maior for o domínio lingüístico adquirido.

Segundo Bronckart (2004), devemos formar o aluno para maestria em relação aos modelos pré-existentes, mas a reflexão sobre os textos deve ser o ponto culminante, pois somente assim, o aprendiz será capaz de desenvolver suas habilidades, principalmente, para agir na vida fora da escola, isto é, exercendo seu papel social. De acordo com o autor, a formação escolar dos alunos deve estar voltada para a integração social, por meio da reflexão.

Por isso, é essencial levá-los a ter consciência prática sobre os pré-construtos existentes que são indispensáveis, mas sempre deixando espaços possíveis “para a reformulação e a criatividade dos alunos sobre esses temas, que são *sine qua non* para que eles se coloquem como atores efetivos da reconstrução e da melhoria desses processos e desses valores” (BRONCKART, 2004), ou seja, é a partir de novas criações e usos sobre os processos comunicativos já existentes, que os sujeitos contribuem para que ocorra evolução não somente do processo lingüístico (vida de uma língua), mas também, progresso do próprio processo histórico em que estão envolvidos.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo : Educ. 1999.

BRONCKART, Jean-Paul . Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Conferência do XIV – INPLA, São Paulo, 2004.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ZIRONDI, Maria Ilza. *Histórias em Quadrinhos em sala de aula de línguas: um instrumento para ensino/aprendizagem*. (No prelo) SIGET – II Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais. União da Vitória - Pr.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1995.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade*. In: DIONISIO, Ângela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria A. *Gêneros Textuais e Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 11, p. 5-16. (Maio/Jun/Jul/Ago de 1999).

Páginas da WEB citadas:

CARINO, Jonaedson (Acessado em Abril 2004)// *A biografia e sua instrumentalidade educativa*//Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200006.

FULKEMAN, Clarice (Acessado em Julho de 2003.)// *A construção da identidade e a popularização da biografia*// Disponível em:
<http://www.bancodobrasil.com.br/appbb/portal/bb/ctr/rj/rptgreportagemdetalhe.jsp?reportagem.codigo=130>.

MOMIGLIANO,Arnaldo. (Acessado em julho de 2003) // *Biografia e autobiografia em civilização do renascimento na Itália*// Disponível em
calvados.c3sl.ufpr.br/historia/include/getdoc.php?id=104&article=88&mode=pdf

MURCHO, Desidério (Acessado em Julho/ 2003)//*O que vale uma vida?* /Disponível em:<<http://www.criticanarede.com/ed43.html>.