

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408 - VOLUME 11.1 - ANO 2009



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

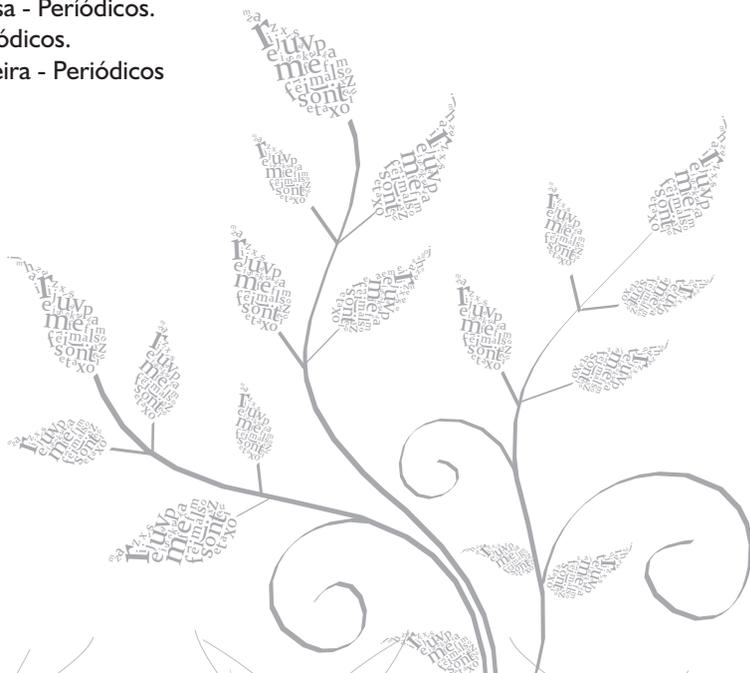
VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

VOLUME 11.1

JANEIRO A JULHO DE 2009

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

Prof^a. Alexandre Maia

EDITORAS

Angela Dionisio (UFPE)

Regina L. Péret Dell'Isola (UFMG)

BOLSISTAS

Ana Karla Arantes Arôcha (UFPE)

Gabriela Lins Falcão (UFPE)

Maria Shenia Bezerra (UFPE)

Marta Góis de Amorim (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Abuêndia Padilha Pinto (UFPE)

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Aldo Lima (UFPE)

Alfredo Cordiviola (UFPE)

Ana Lima (UFPE)

Ana Maria Guimarães (UNISINOS)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Beth Marcuschi (UFPE)

Célia Regina dos Santos Lopes (UFRJ)

Désirée Motta-Roth (UFMS)

Felix Valentin (UFRS)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Helder Pinheiro (UFMG)

Judith Hoffnagel (UFPE)

Júlio César Araújo (UFC)

Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)

Maria Antónia Coutinho (Univ. Nova Lisboa)

Maria Augusta Reinaldo (UFMG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFMG)

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 (UEL)

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 **A tradução de pôsteres de filmes: aspectos estruturais e multimodais**
Andréa Moraes (UFPE)
- 27 **O letramento literário no livro didático do ensino médio**
Helio Castelo Branco Ramos (UFPE)
- 49 **Os nomes recíprocos do português**
Luana Lopes Amaral (UFMG)
- 71 **Aquisição de léxico: uma análise de dados coletados naturalisticamente**
Meiry Peruchi Mezari (UFSC)
- 83 **Multiletramentos e ensino de línguas**
Samuel Rodrigues dos Santos (UFTM)
- 97 **História cheia de Bossa**
Tcharly Magalhães Briglia (UESC)

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

A TRADUÇÃO DE PÔSTERES DE FILMES: ASPECTOS ESTRUTURAIS E MULTIMODAIS

Andréa Moraes¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo:

Sabe-se que os tradutores utilizam estratégias diversas para manter o sentido de uma mensagem original. Essas estratégias abrangem tanto as palavras quanto as imagens. Pesquisou-se, neste artigo, de que maneira pôsteres de filmes são traduzidos, especialmente o tratamento dado às imagens nessas traduções. Foram analisados, então, pôsteres originalmente escritos em Língua Inglesa e traduzidos para Língua Portuguesa. Verificou-se que as traduções ocorriam de forma total, parcial e literal, e ambos, palavra e imagens, são traduzidas. Percebeu-se que a tradução de pôsteres de filmes utiliza o contexto do filme e os aspectos culturais do país para que o sentido seja mantido.

Palavras-chave: pôster; multimodalidade; tradução.

Abstract:

It is known that translators use diverse strategies in order to maintain the meaning of an original message. These strategies cover the words as well as the images. This article investigates the way in which poster films are translated, especially the manner in which images are treated in these translations. Posters originally written in English and translated into Portuguese are examined. It was verified that the translations occur in total, partial and literal forms, and both words and images are translated. It was discovered that the translation of film posters utilizes the context of the film and cultural aspects of the country in order to maintain meaning.

Key-words: poster; multimodality; translation.

¹ Bolsista PIBIC/CNPq. O trabalho é resultado da pesquisa sobre pôster com o projeto *A visualidade da escrita: uma análise do gênero pôster*, orientado pela professora Angela Paiva Dionísio.

I. Introdução

A sociedade moderna, entre outros fatores, caracteriza-se pela visualidade em que está inserida, na qual os signos verbais passaram a dividir espaço com os signos imagéticos, estabelecendo relações de sentido. Essas relações se constituem, de tal forma, que o significado de muitos textos só é completo com a presença de palavras e imagens simultaneamente. Percebe-se, então, como a imagem está cada vez mais integrada aos textos e como a visualidade faz parte do contexto atual.

Outra característica bastante saliente na sociedade moderna é o desenvolvimento dos meios de comunicação. Pessoas no mundo inteiro podem compartilhar peculiaridades, comportamentos e tendências de outras culturas através de diversos meios, e cada vez com maior qualidade como, por exemplo, os anúncios encontrados em sites da web. Um dos fatores que torna esta globalização de conhecimentos possível é a tradução.

O processo de tradução é entendido como uma das formas pelas quais culturas podem estabelecer contato e criar vínculos sobre uma mesma ideia, além de ser um processo presente nos mais diversos meios de comunicação, sejam estes modernos ou não. É preciso, pois, salientar que traduzir textos não se constitui numa característica apenas do nosso tempo, mas encontra-se presente desde os primeiros contatos interculturais, já que o homem sempre buscou se comunicar e interagir.

Atualmente, os textos são traduzidos com diversos propósitos, entre eles, vender uma ideia ou um produto a um público alvo. Para que isso aconteça, é necessário que o tradutor mais do que apenas substituir palavras de modo equivalente e exato, *adapte-as* à cultura a

qual se destina. Nomura (1998:269) estabelece que a adaptação do texto como um todo é uma consequência inevitável no processo de traduzir: “Há considerações que devem ser mencionadas. Uma é a necessidade de adaptação (no mais amplo sentido do termo), com a devida valorização dos fatores condicionantes culturalmente específicos”.

Os fatores condicionantes culturalmente específicos citados por Nomura (1998) são, em outras palavras, aquilo que também chamamos de intenção e expectativa: intencionalmente são adaptados e valorizados nos textos aspectos específicos desejados ou esperados pela cultura a qual determinada mensagem se destina para, a partir disso, atingir o objetivo final: transmitir com êxito a mensagem original.

É preciso salientar, pois, que as estratégias de tradução e adaptação de textos não estão presentes apenas em nível linguístico, mas também em nível imagético, já que o texto imagético, assim como o texto verbal, pode se modificar e ser traduzido a depender dos interesses do interlocutor. Nas palavras de Kress (1995, apud Pimenta e Santana, 2007:153), “o indivíduo é movido por um interesse específico que o leva a criar um signo que, naquele momento, representa a expressão de uma ideia ou significado escolhido através de uma análise lógica e pertinente ao que o produtor do signo quer expressar”. Essa expressão de ideias ou significados não poderia estar, obviamente, dissociada da cultura a qual se destina.

Segundo Dionísio (2006:133), “quando nós usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações sócio-culturais, materializadas em gêneros textuais”. Tendo por base esse conceito, poderíamos considerar as traduções, então, uma

rematerialização das ações individuais e sociais de uma realidade sócio-cultural para outra, já que através dos signos textuais e dos signos imagéticos há uma reformulação de ideias e valores inseridos num determinado texto. Ainda de acordo com Dionísio (2006: 133), todos os gêneros textuais são multimodais, já que congregam, no mínimo, dois modos de representação (palavras e imagens, palavras e tipografias, etc). Assim, um dos gêneros textuais bastante presente na atualidade que congrega aspectos como multimodalidade e tradução, situando-os culturalmente, são os pôsteres de filmes, que constituem o material de análise utilizado para este trabalho.

2. Pôsteres de filmes: aspectos estruturais e multimodais

As novas formas de interagir e divulgar produtos a partir da globalização influenciou de forma considerável a indústria cinematográfica. Não demorou muito para que surgissem novas formas de divulgar filmes, formas que se apropriam não apenas do texto verbal, mas que utilizam, ao máximo, toda a retórica que os elementos imagéticos podem oferecer. Os pôsteres de filmes surgiram nesse contexto, no qual as imagens ganharam espaço na sociedade moderna, e os elementos imagéticos exercem um papel importante na organização dos textos desse gênero.

Os pôsteres de filmes, geralmente exibidos em salas de cinema, locadoras, revistas e *outdoors*, possuem aspectos estruturais relativamente estáveis que relacionam palavras e imagens. Os aspectos estruturais relativos ao texto verbal dos pôsteres de filmes são os títulos, o nome dos atores, diretores, ano de lançamento e *taglines*. Já o texto imagético nesses pôsteres é composto por imagens em cores e de todos os tipos, como, por exemplo,

fotografias e pinturas. Esses elementos imagéticos geralmente representam uma cena em particular, ou uma seleção de cenas do filme em questão. Podem ser representadas, ainda, interpretações artísticas de uma determinada cena ou do tema do filme. Ao lado desse texto imagético, o texto verbal complementa o universo de elementos relativamente estáveis que compõem os pôsteres de filmes. As *taglines*, por exemplo, são frases de efeito que sintetizam a história do filme ou dizem respeito a uma ideologia presente nele, familiarizando o público com as ideias do filme. Os pôsteres de filmes a seguir (figuras 01 e 02) exemplificam de que maneira o texto verbal e o texto imagético se relacionam nesse gênero:

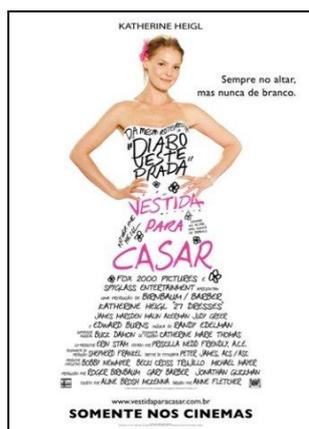


Figura 01: Retirado de www.adorocinema.com acesso em 10 jul 2009



Figura 02: Retirado de www.adorocinema.com acesso em 10 jul 2009

No que diz respeito ao texto verbal, os títulos e as *taglines*, juntos, são capazes de sintetizar a história do filme. Isto pode ser notado na figura 01, onde a *tagline* “Sempre no altar, mas nunca de

branco” relaciona-se intimamente com o título “Vestida para casar”. Já a *tagline* do pôster de filme da figura 02 cumpre uma função diferente daquela analisada na figura 01: o título “Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças” estabelece uma relação de caráter mais ideológico com a *tagline* “Um filme para todos que têm um passado que gostariam de esquecer...”, fazendo referência às experiências pessoais do expectador e aos temas abordados no filme.

Em relação aos elementos imagéticos nos pôsteres de filmes, percebe-se que eles se relacionam intimamente com o texto verbal, seja através das cores, das disposições ou da presença de elementos específicos. Isso pode ser percebido, por exemplo, na referência à memória na figura 02, através da luz branca e a expressão na face do personagem, simbolizando a amnésia e o esquecimento, e situando o título do filme “Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças” no universo textual do pôster, ou como na figura 01, com o vestido de noiva formado por palavras completando o universo de signos imagéticos sobre casamento.

Através dessa breve análise sobre os elementos que compõem os pôsteres de filmes, percebe-se como os elementos estruturais neste gênero atuam semanticamente, contextualizando o público. Pois, quando os filmes cruzam as fronteiras de origem, é necessário contextualizá-los de acordo com os aspectos culturais do país de destino. Com esse objetivo, são utilizadas estratégias diversas de tradução, que abrangem não apenas os signos verbais, mas também os signos imagéticos.

Para analisar as estratégias utilizadas no processo de tradução de pôsteres de filmes, foram analisados 64 pôsteres, sendo 32 originalmente em Língua Inglesa e 32 traduzidos para Língua Portuguesa. Durante a análise deste corpus, percebeu-se que os

signos podem ser adaptados e traduzidos de forma total (na qual tanto os signos verbais quanto os signos imagéticos são re-elaborados e traduzidos), de forma parcial (na qual há re-elaboração e tradução de apenas parte do texto verbal ou do texto imagético), ou de forma literal (na qual não há alterações nos elementos verbais ou imagéticos do pôster).

3. Tradução total

A tradução total dos pôsteres de filmes ocorre quando tanto os elementos verbais quanto os elementos visuais são adaptados de uma cultura para outra. Essas adaptações têm por objetivo tornar o filme o mais familiar possível para a cultura do país ao qual se destina, mas sem que as informações do país de origem se percam ou sejam distorcidas.

Essa estratégia de tradução pôde ser verificada em 11 dos 32 pôsteres de filmes traduzidos para o português e analisados neste trabalho. Nesses casos, havia uma intenção clara do tradutor de preservar a mensagem original do filme, mas de forma que o público brasileiro pudesse relacionar o filme com as peculiaridades de sua realidade. Os pôsteres a seguir são um exemplo de como este tipo de tradução ocorre:

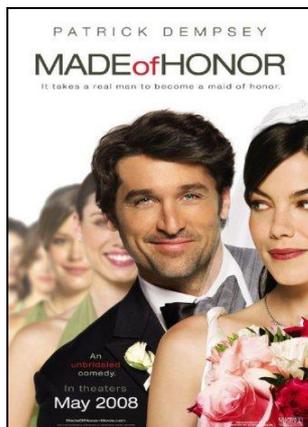


Figura 03: Retirado de www.adorocinema.com acesso em 10 jul 2009



Figura 04: Retirado de www.adorocinema.com acesso em 10 jul 2009

No pôster da figura 03, o título do filme “*Made of Honor*” foi traduzido, como se pode verificar no pôster da figura 04, para “O Melhor Amigo da Noiva”. Numa tradução literal, o título seria “Dama de Honra”. O título original faz menção à escolha da noiva por um homem como “dama de honra” em seu casamento. Porém, o sintagma nominal “dama de honra”, numa tradução literal, não possuiria a mesma carga semântica para o público brasileiro, já que as cerimônias matrimoniais em países como Estados Unidos e Inglaterra possuem diferenças peculiares em seus rituais em relação às cerimônias brasileiras. Portanto, o título foi traduzido para “O melhor amigo da noiva”, onde a carga semântica do sintagma nominal traduzido condiz melhor com a nossa realidade. Ainda com relação ao texto verbal, a *tagline* do pôster em Língua Inglesa, “*It takes a real man to become a maid of honor*”, juntamente com o título “*Made of Honor*” faz um trocadilho que não está presente na tradução do

pôster em Língua Portuguesa. O título “*Made of Honor*”, se traduzido literalmente, significa Feito de Honra, fazendo um trocadilho com o sintagma “*Maid of Honor*”, presente na *tagline*, que traduzido significa Dama de Honra.

Quanto à tradução do texto imagético, percebe-se que atrás do ator no pôster do filme em Língua Inglesa (figura 03), há várias mulheres, situando o homem como uma das “damas de honra” juntamente com a *tagline* “*It takes a real man to become a maid of honor*”. Já no pôster em Língua Portuguesa (figura 04), o mesmo ator representa a figura do noivo, como sugere a tradução e a adaptação do título “O melhor amigo da noiva” e da *tagline* “Ele vai fazer de tudo para tirar o noivo da jogada”. Ainda em relação ao texto imagético, percebe-se que apesar de terem utilizado a mesma fotografia nos dois pôsteres, foram feitos recortes visuais diferentes, de acordo com as traduções dos textos verbais do título e da *tagline*.

Como foi possível verificar nos exemplos das figuras 03 e 04, a tradução total dos pôsteres de filmes implica também uma reconstrução do texto verbal e do texto imagético em torno da reinterpretação do significado do filme numa dada cultura. Esse processo de reconstrução e tradução de um texto é descrito por Nomura (1998: 269): “Somos forçados a refletir sobre a noção de traduzir, (...) mesmo que isso signifique re-escrever o texto por completo”.

Há casos em que o motivo para a tradução total dos textos é mais evidente, como nos pôsteres das figuras 05 e 06:

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



Figura 05: Retirado de www.adorocinema.com acesso em 10 jul 2009

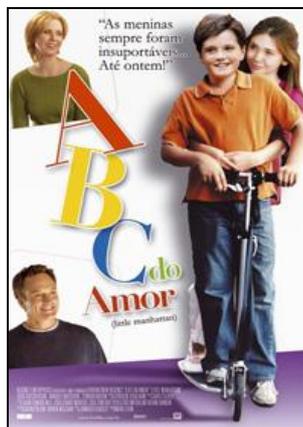


Figura 06: Retirado de www.adorocinema.com acesso em 10 jul 2009

A tradução do título do filme neste caso foi claramente adaptada, já que o título “Little Manhattan” faz menção ao condado de Manhattan, em Nova Iorque, e não possui a mesma carga semântica para o público brasileiro. Se o título fosse traduzido literalmente, o anúncio não atingiria o objetivo de divulgar o filme apropriadamente. O título, então, foi traduzido para “ABC do amor”, situando melhor o público brasileiro no tema do filme.

A *tagline* do pôster em Língua Inglesa (figura 05) foi adaptada ao novo contexto estrutural do pôster em Língua Portuguesa (figura 06). No primeiro caso, a *tagline* “Nothing’s as big as your first love” completa o universo de elementos com um teor mais romântico, com a imagem em cores sóbrias e as mãos se tocando num banco. Já no segundo caso, na *tagline* “As meninas sempre foram insuportáveis... até ontem!” há uma tendência ao humor, assim como no teor descontraído das letras desalinhadas e em cores vibrantes,

presente no texto imagético. Ainda com relação ao texto imagético dos pôsteres das figuras 05 e 06, percebe-se que no pôster em Língua Inglesa (figura 05) há referências ao lugar no qual o filme se passa, com uma ilustração da cidade de Manhattan logo abaixo do título. No pôster em Língua Portuguesa (figura 06), entretanto, a imagem também foi sintonizada com o título traduzido, evidenciando elementos infantis e a atenção dos pais às duas crianças.

Percebeu-se, pois, que nem sempre traduzir termos com exatidão é suficiente, mas que muitas vezes é necessário adaptar o texto (imagético ou verbal) de forma que a ideia original seja preservada, como foi possível verificar nas traduções totais dos exemplos 05 e 06.

4. Tradução parcial

O segundo tipo de tradução encontrado durante a análise do corpus foi a tradução parcial. As traduções parciais ocorrem quando apenas uma parte do texto é adaptada, e outra parte é traduzida de forma literal. Ou seja, quando alguns, e não todos os elementos dos pôsteres de filmes são re-elaborados e traduzidos, abrangendo o texto verbal e o texto imagético de maneira alternada. Esse tipo de tradução foi verificado em 18 dos 32 pôsteres de filmes traduzidos para o português. Nesses casos, uma parte do texto presente no pôster não precisou de adaptação, pois alguns aspectos presentes no texto original eram compartilhados pelo país de origem e pelo país de destino, ou continuavam condizendo com o universo linguístico e imagético do pôster, como nos pôsteres das figuras 07 e 08.

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



Figura 07: Retirado de www.adorocinema.com
acesso em 10 jul 2009



Figura 08: Retirado de www.adorocinema.com
acesso em 10 jul 2009

Na figura 07, o pôster em Língua Inglesa possui o título “Jersey girl”, referindo-se ao estado de Nova Jersey, nos Estados Unidos. Já o pôster em Língua Portuguesa, na figura 08, possui como título “Menina dos Olhos”. A explicação para isso é bem evidente: não temos, no Brasil, um estado chamado Nova Jersey. Foi preciso, pois, re-elaborar o título, para que o filme demonstrasse mais familiaridade com o público brasileiro. Traduziu-se, então, o título para “Menina dos Olhos”, situando o público na história do filme e, portanto, tornando-o mais condizente com o nosso universo cultural.

Quanto aos elementos visuais nos pôsteres da figura 07 e da figura 08, percebe-se que no pôster destinado aos cinemas brasileiros, há uma maior ênfase nos atores, com fotografias e os nomes em destaque, enquanto o pôster em Língua Inglesa dá ênfase no diretor, com a frase “a new comedy by Kevin Smith”. Isto porque há, entre o público brasileiro, maior identificação com os atores do

filme. As imagens, então, também foram traduzidas de modo que estivessem mais condizentes com o perfil do público brasileiro, mas sem que o tema central do filme fosse distorcido.

As *taglines*, porém, foram traduzidas de forma literal, não sofrendo grandes adaptações: de “*He wanted it all... but he got more than he bargained for*” para “Ele queria tudo... mas ganhou muito mais do que imaginava”. A mensagem, então, permaneceu contextualizada mesmo com as mudanças no universo linguístico e imagético do pôster.

A tradução parcial evidenciou que nem sempre é necessário re-estruturar e traduzir todos os elementos do pôster. É preciso, pois, antes do processo de tradução, analisar os aspectos culturais envolvidos para, então, decidir quais elementos serão re-estruturados e traduzidos.

5. Tradução literal

A tradução literal consiste, como o próprio nome deixa claro, na tradução exata dos termos presentes no pôster do filme. Nestes casos, não foram observadas adaptações no texto verbal ou no texto imagético na tradução dos pôsteres, pois os elementos eram traduzidos da forma mais fiel possível ao texto original em Língua Inglesa.

Esse tipo de tradução foi o menos recorrente durante a análise dos pôsteres de filmes, sendo encontrado em apenas 3 dos 32 pôsteres traduzidos para Língua Portuguesa. Apesar da baixa ocorrência, esses resultados demonstraram que nem sempre os textos precisam sofrer modificações profundas ao serem traduzidos. Alguns pôsteres, apesar de não terem sofrido grandes re-

estruturações, quando traduzidos, conseguiram transmitir as ideias contidas no pôster em Língua Inglesa, sem prejuízos à carga semântica, como mostram os exemplos das figuras 09 e 10:



Figura 09: Retirado de www.adorocinema.com acesso em 10 jul 2009



Figura 10: Retirado de www.adorocinema.com acesso em 10 jul 2009

Como se pode verificar, não há alterações no texto verbal e no texto imagético nos pôsteres do filme das figuras 09 e 10. Em relação ao texto verbal, o título e as *taglines* não sofreram maiores adaptações, e o sentido literal do texto verbal no pôster em Língua Inglesa (figura 09) permaneceu no pôster em Língua Portuguesa (figura 10). Da mesma maneira, o texto imagético não sofreu maiores alterações: a fotografia ilustrando os personagens do filme, assim como as cores e as posições são iguais no pôster original em Língua Inglesa e no pôster traduzido para Língua Portuguesa.

A tradução literal evidenciou o fato de que algumas culturas mantêm laços com outras, de modo que não são necessárias maiores adaptações para que o sentido original de um texto seja apreendido.

6. Considerações finais

Neste trabalho, procurou-se analisar de que forma os pôsteres de filmes originalmente em Língua Inglesa são traduzidos para a Língua Portuguesa, e quais estratégias são utilizadas pelos tradutores para que a carga semântica da mensagem original seja mantida. Verificou-se que frequentemente o texto verbal e o texto imagético dos pôsteres de filmes são re-estruturados ao cruzar as fronteiras do país de origem, isso porque palavras e imagens atuam em conjunto na construção do sentido de um texto. Percebeu-se, dessa forma, a importância de, antes do processo de tradução, tomar conhecimento do contexto cultural no qual o pôster traduzido será inserido para, a partir disso, realizar qualquer modificação.

Verificou-se, neste artigo, que 11 dos 32 pôsteres de filmes em Língua Portuguesa sofreram tradução total, 18 dos 32 pôsteres de filme em Língua Portuguesa sofreram tradução parcial, e apenas 3 dos 32 pôsteres de filmes em Língua Portuguesa sofreram tradução literal. Percebe-se, através desses resultados, que o nível das adaptações feitas pelos tradutores é capaz de influenciar a aceitabilidade do público com relação ao filme. Quando bem sucedidas, essas adaptações despertam no público a identificação com o filme, seja através de um tema, de um personagem ou de uma mensagem.

A partir do que foi analisado, pode-se afirmar que o processo de tradução de pôsteres de filmes não envolve apenas a substituição

de um signo por outro, mas constitui-se como uma estratégia que, quando bem utilizada, pode cumprir com o objetivo de divulgar satisfatoriamente os filmes anunciados.

7. Referências bibliográficas

ARAÚJO, A. *A tradução de propagandas no Brasil: uma questão de sedução*.

Disponível em:

<<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/rtcom/article/viewPDFInterstitial/129/128>> Acesso em: 22 out. 2009. p. 7-16.

DIONÍSIO, A. (2006). Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. (2001) *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. (1996) The meaning of the composition. In: *Reading Images*. London/New York, Routledge.

MARCUSCHI, L. A. (2003) Compreensão de texto: algumas reflexões. In: *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

NOMURA, M. (1998) Text, image and translation. In: *Translation in context: selected contributions from the EST Congress*. Spain: John Benjamins. p.261-271.

PIMENTA, S; SANTANA, C. (2006) Multimodalidade e Semiótica Social: o estado da arte. In: *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna.

O LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Helio Castelo Branco Ramos¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo avaliar se os exercícios de compreensão leitora do texto literário exploram aspectos mais complexos ou se limitam ao processo de identificação de técnicas e características de um estilo de época.

Palavras-chave: letramento, literatura, livro didático, ensino.

Abstract:

The objective of this paper is to evaluate whether the reader comprehension exercises of the literary text explores more complex aspects or is limited to the process of the identification of techniques and characteristics of a period style.

Key-words: literacy, literature, textbook, teaching.

I. Introdução

Não obstante o uso do livro didático não ser um ponto pacífico entre os estudiosos do tema, ele continua sendo um dos principais recursos didáticos utilizados pelo professor, quando não o único. A utilização do livro didático (ou, pelo menos, do livro com fins didáticos) em sala de aula não é nova, remonta ao período do império português no Brasil, porém o seu formato foi mudando de acordo com o processo sócio-histórico.

¹ Aluno bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras da UFPE. Este estudo é resultado das atividades de pesquisa realizadas no âmbito do programa, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Livia Suassuna.

A mudança na conjuntura socioeconômica no Brasil ocorrida entre os anos 1930 e 1960, marcada pelo acelerado processo de industrialização, por conseguinte, pelo aumento na demanda por mão-de-obra qualificada, como também pelas reivindicações sociais em prol da democratização do ensino público, fez a escola abrir as portas para um público que apresentava uma série de dificuldades em relação à língua. Além disso, esse aumento no número de alunos gerou um recrutamento amplo e menos seletivo dos professores, o que foi conduzindo esses profissionais a condições de trabalho cada dia menos favoráveis, entre elas, um número excessivo de turmas, a fim de garantir ganhos salariais mínimos. Em virtude disso, gramáticas e antologias com fragmentos de texto literário vão cedendo espaço para livros com exercícios, já que muitas vezes o professor não tinha tempo para pesquisar textos e pensar em atividades.

Na contemporaneidade, a situação da escola pública e dos professores não mudou muito, embora a academia tenha se voltado para o enfrentamento das questões relacionadas aos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos. Entre as discussões acadêmicas, é consenso que a formação do leitor, seja do texto literário, seja do texto não-literário, não pode se resumir ao estudo de metalinguagem gramatical nem ao estudo de técnicas e características de um estilo de época.

Assim sendo, nosso objetivo com o presente trabalho é avaliar de que maneira os exercícios de compreensão no livro didático do ensino médio orientam a formação do leitor do texto literário. Buscamos responder à seguinte pergunta: os exercícios revelam uma preocupação de desenvolver habilidades mais complexas de leitura ou se resumem à identificação de técnicas e características de um estilo de época?

Para tanto, comecemos nossa discussão a partir das ideias que nortearam a concepção deste trabalho.

2. Letramento

Definir letramento não é uma tarefa fácil, pois ele envolve uma série de elementos, entre eles, habilidades, valores, usos e funções sociais, que, de um lado, possuem uma dimensão individual e, de outro, social. Essas duas dimensões chegam a cindir os teóricos em diferentes definições, que representam, muitas vezes, posições antagônicas.

Na *dimensão individual*, uma das dificuldades de se definir letramento encontra-se no fato de ela envolver dois processos fundamentais – ler e escrever, compreendidos aqui como duas “tecnologias” de natureza distinta, mas complementares; por conseguinte, o letramento está ligado a ambas. Alguns teóricos costumam apresentar esses dois processos como uma única habilidade, enquanto outros, ao reconhecerem essa distinção, concentram-se na leitura ou na escrita.

A *leitura* engloba um complexo conjunto de habilidades que vão desde a decodificação de palavras escritas até a compreensão de textos escritos. A *escrita*, por seu turno, habilidades que vão desde a codificação de palavras escritas até a construção de um texto inteligível para um leitor potencial. Além disso, ambas as “tecnologias” devem ser aplicadas a diferentes materiais – receitas, catálogos, lista de compras, projeto de pesquisa científica, etc., todos imersos em diferentes práticas sociais, que poderão demandar operações mais simples ou mais complexas. Considerando-se a natureza, bem como o número de habilidades envolvidas nesses

processos, fica difícil traçar um conceito adequado para o termo letramento e definir quais habilidades de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como sendo letrado.

Na *dimensão social* do letramento, em que se leva em consideração o que as pessoas são capazes de fazer com as habilidades de leitura e escrita em contextos de uso da língua, encontramos interpretações opostas em relação à natureza social desse fenômeno – uma versão de cunho liberal, preocupada com a inserção adequada do indivíduo nas práticas sociais, e outra de cunho crítico, voltada ao desvelamento das ideologias presentes em tais práticas.

A distinção entre essas duas maneiras de encarar o letramento é muito importante, porque elas irão implicar diferentes modos de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. A primeira irá conceber o letramento como uma forma de adaptação do indivíduo às relações sociais existentes, enquanto a última irá se preocupar com a formação de um indivíduo consciente dos processos ideológicos e das formas de distribuição de poder presentes nas práticas sociais. Segundo Street (1984), um dos representantes dessa segunda perspectiva, *apud* Soares (2003:75), “a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas”.

Embora sejam distintas, essas visões apresentam a relatividade do conceito de letramento, já que ele vai estar diretamente relacionado com a natureza e a estrutura sociais, por isso, ligado aos interesses políticos de cada grupo, o que o torna variável no espaço e no tempo. Por essa razão, Soares (op. cit., p. 112) define letramento

como sendo “uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade”.

Em virtude da multiplicidade e complexidade dos elementos envolvidos na constituição do letramento, há teóricos que não usam esse termo no singular, mas no plural, *letramentos*, o que nos parece pertinente, se levarmos em consideração que cada prática social tem suas especificidades e que, certamente, um indivíduo sempre estará *não letrado* em determinadas práticas sociais. É à reflexão sobre um desses letramentos que dedicamos o próximo tópico.

3. Letramento literário

Há pelo menos dois grandes paradigmas construídos pela tradição do ensino de leitura literária, que representam posições filosóficas diferentes – o franco-brasileiro, influenciado pelo positivismo de Augusto Comte, e o anglo-americano, alicerçado sobre as bases liberal-humanistas de John Stuart Mill. Leahy-Dios (2001:49-50) distingue os dois paradigmas da seguinte maneira:

O primeiro se apóia sobre o lado histórico-social, aparentemente o mais adequado para um processo de ensino quantificável, tecnicista, objetivamente mensurável. Apesar de assassinar o texto literário, esse modelo parece menos elitista, mais democrático que o segundo. O modelo anglo-americano valoriza a transmissão de valores socioculturais da elite dominante; seus métodos, técnicas e teorias de

educação literária constituem uma agenda implícita obscura para os menos iguais.

Em nenhum dos dois paradigmas, parece haver a preocupação de fazer com que o aluno construa um olhar mais crítico para o mundo, para o outro e para si próprio, desconsiderando, portanto, um dos objetivos principais da leitura do texto literário em sala de aula, isto é, o seu caráter formativo. Pois, embora o paradigma anglo-americano tenha como objeto de ensino o texto, “o sucesso do aluno vai estar atrelado a sua familiaridade com o texto literário, ou seja, a seu histórico familiar. Educar pela literatura torna-se, assim, uma questão de ‘berço’” (op. cit., p. 50); já o modelo franco-brasileiro, tem como foco não o estudo *do* texto literário, mas um estudo *sobre* o texto literário, baseado em estilos de época, suas características e autores mais representativos. Esse modelo tem sido o mais adotado no Brasil, provavelmente por conta dos livros didáticos.

Entre as críticas ao paradigma franco-brasileiro, destacamos o fato de considerar o aluno (leitor) como sujeito passivo no processo de interação com o texto, uma vez que, quando acontece a leitura do texto literário, ela é baseada na identificação de determinadas técnicas ou características de um estilo de época nesse texto. Essa atitude não implica um alargamento dos horizontes culturais dos alunos porque limita a atividade de leitura a uma “taxonomia” do texto.

Por essa razão, só é possível falar em leitura do texto literário quando esta atividade leva em consideração não só os aspectos formais do texto, mas também a enunciação desse texto, isto é, as condições em que ele foi produzido. Dessa forma, “a seleção dos significados se opera por força de um contexto que os justifica. Esse

contexto é o da experiência humana, que confere valor a um sinal que em principio é vazio e só passa a portar significado por um ato de convenção eminentemente social” (BORDINI e AGUIAR, 1993:16).

Com o intuito de buscar uma nova abordagem para a leitura do texto literário, Cosson (2006:12) propõe o uso da expressão *letramento literário*, que corresponde ao “processo de letramento que se faz via textos literários [e] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Fica claro, então, que é primordialmente por meio da leitura dos textos literários que o aluno irá se construir enquanto leitor. Não obstante o letramento literário possa ocorrer fora da escola (como é o caso dos autodidatas), essa instituição continua sendo o *locus* por excelência no que se refere à formação do leitor, haja vista o seu papel de agência cultural. Só através da escola, por conseguinte, da mediação do professor, o aluno será capaz de realizar a leitura proficiente do texto literário, desconstruindo dois dos mitos vigentes em nossa sociedade em relação à leitura: o primeiro é o de que há uma transparência nos livros e o outro, de que a leitura é um ato solitário.

No tocante ao primeiro mito, não há a necessidade de intervenção da escola no ato de leitura, uma vez que, fora dessa instituição, lemos as obras literárias com prazer, sem nenhuma instrução especial. Entretanto, nossa leitura desses textos está intimamente relacionada com os “mecanismos de interpretação” (op. cit., p. 26) que utilizamos, mecanismos esses que, em grande parte, são aprendidos na escola. Além do mais, o papel da escola no que se refere à leitura do texto literário extrapola os limites do entretenimento que a leitura de fruição proporciona. Por ser artefato

cultural multifacetado, envolvendo, assim, questões de ordem diversa, tais como linguísticas, discursivas, estéticas, éticas, etc., é necessário que o aluno aprenda a explorar esse texto através do processo de escolarização.

No que diz respeito ao segundo mito, considera-se a leitura em sala de aula um desperdício de tempo, por se acreditar que o ato de ler se restringe à decodificação do material linguístico do texto; todavia, “sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto”. (KLEIMAN, 2007:24).

Infere-se, a partir dessa afirmação, a importância das atividades de leitura realizadas em sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas com a compreensão do texto, processo que abordaremos a seguir.

4. Compreensão textual: estrutura x processo de interação

A maneira de conceber o processo de compreensão textual está interligada às noções de *língua*, *texto* e *sujeito*, que irão variar de acordo com as diferentes correntes linguísticas. Em nosso recorte teórico, iremos analisar essas noções à luz dos pressupostos do estruturalismo e do sociointeracionismo, por julgarmos que essas duas correntes são bastante representativas de pelo menos dois dos paradigmas de abordagem desse fenômeno na contemporaneidade: um que toma a língua como um sistema de signos e outro no qual o texto é visto como um *locus* de interação social entre os indivíduos.

Na concepção de língua como *sistema de signos*, a enunciação do sujeito – a *fala* – é encarada como concreta e individual; já a *língua* é um sistema abstrato, homogêneo, social e que transcende o

indivíduo. Em função disso, Saussure excluiu do objeto de estudo da Linguística tudo o que fosse individual e heterogêneo. Os signos, por sua vez, comportam dois elementos: o significante e o significado. Assim sendo, o texto é visto como um produto desse sistema, que se torna totalmente explícito quando seu interlocutor consegue estabelecer as relações entre os signos presentes. A atividade de compreensão resume-se, desse modo, a uma extração de conteúdos do texto.

Na concepção de língua como *lugar de interação*, o sujeito é visto como uma entidade social; reforça-se o *caráter ativo* que os sujeitos (locutor e interlocutor) possuem no processo de interação social, pois, a partir dela, esses sujeitos não só reproduzem, como também produzem o social, à medida que participam ativamente da formação da situação comunicativa na qual se encontram. Além disso, são responsáveis pela atualização das imagens e das representações sociais necessárias à comunicação. O texto deixa de ser um produto da comunicação e passa a ser visto como o próprio *lugar* em que a interação social se desenvolve e através do qual os sujeitos – dialogicamente – se constroem e são construídos. Desse modo, o texto apresenta uma série de implícitos, apenas reconhecíveis quando apreendemos o contexto sociocognitivo dos interlocutores e da situação comunicativa. Isso implica considerar o processo de compreensão como uma atividade de construção de sentido, que se realiza através da relação entre os índices de significação deixados pelo autor do texto e os elementos extralinguísticos presentes na enunciação do texto.

A noção do processo de compreensão que o professor possui norteia a construção das atividades que ele elabora para os seus

alunos. O mesmo fato pode ser observado nos exercícios de compreensão leitora presente nos livros didáticos.

Em nossa análise dos exercícios do livro didático do ensino médio, levamos em consideração a classificação tipológica² estabelecida por Marcuschi (2005), considerando, assim, a natureza de cada uma das questões e sua relação com a construção de habilidades de leitura no processo de formação do leitor do texto literário. No que se refere ao tipo, as questões podem classificadas em:

- a) *A cor do cavalo branco de Napoleão* – são questões nas quais não se exige o mínimo de perspicácia por parte do aluno (leitor), já que a própria formulação as torna auto-repondidas, poderiam ser resumidas a indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”
- b) *Cópias* – são aquelas que exigem do aluno apenas a reprodução de enunciados explícitos no texto. Trata-se de uma atividade de mera identificação.
- c) *Objetivas* – são perguntas cujas respostas se encontram inscritas no material linguístico do texto. Logo, a compreensão leitora encerra-se na atividade de decodificação desse material.
- d) *Inferenciais* – são perguntas cujas respostas extrapolam a decodificação do material linguístico do texto, uma vez que, para respondê-las, o aluno precisa produzir novas

² Para a elaboração dessa tipologia, o autor não analisou exclusivamente exercícios de compreensão leitora de textos literários, visto que as atuais coleções de livros de língua portuguesa do ensino fundamental e médio apresentam um número variado de gêneros textuais. Todavia, como algumas habilidades de leitura também são comuns ao texto literário, adotamos a sua classificação.

informações a partir de informações prévias, quer sejam de caráter textual ou não. Essas perguntas são mais complexas, pois implicam a interação entre o material lingüístico do texto e outros conhecimentos, como os pessoais, os contextuais e os enciclopédicos. E isso acarreta determinadas estratégias lógicas e cognitivas, tais como deduções, induções, generalizações, particularizações, associações, etc.

- e) *Globais* – são perguntas que levam em consideração a relação entre organicidade do texto e os aspectos extratextuais envolvidos na sua produção, o que implica a utilização de processos inferenciais. São questões que dizem respeito às ideias centrais do texto, temática, ponto de vista discurso, entre outras.
- f) *Subjetivas* – são as questões que relacionam com o texto superficialmente, já que suas respostas ficam apenas a cargo do aluno, sem que possamos testar a validade dessas respostas a partir do confronto com o texto.
- g) *Metalingüísticas* – são perguntas que exigem do aluno atenção para questões formais dos gêneros textuais, normalmente, se referem à estrutura do texto ou do léxico, como também a partes textuais.
- h) *Interdisciplinares*² – são perguntas que visam a ampliar o repertório cultural do aluno, pois, com elas, busca-se compreender um conceito presente no texto a partir do respaldo de uma outra área do conhecimento.

² A nomenclatura para esse tipo de questão foi proposta por nós, uma vez que, entre os dados coletados, havia questões que apresentavam esse formato, porém não tinham sido contempladas no estudo realizado por Marcuschi.

5. Metodologia

O *corpus* selecionado para a nossa análise é composto pelo manual do professor, bem como pelos exercícios de compreensão leitora da unidade 3 do primeiro volume de uma coleção didática de língua e literatura que tem como foco o trabalho com a compreensão leitora de textos produzidos no período do Barroco. O recorte adotado – o trabalho com apenas uma unidade do livro – deve-se ao caráter inicial e exploratório da pesquisa, que talvez não permitisse um olhar mais acurado das questões com um volume maior de dados. As subquestões de uma mesma pergunta foram consideradas individualmente, porque, na maioria dos casos, eram de natureza distinta. Examinamos, então, um total de 61 questões.

A seleção do *corpus* justifica-se pela formação dos co-autores do LD, livro didático – um deles é mestre em Teoria Literária e Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso e o outro, mestre em Estudos Literários –, bem como pelo fato de atuarem como professores da educação básica. Acreditamos que a formulação de exercícios significativos à aprendizagem do aluno está ligada não somente ao domínio do objeto de ensino e de saberes de cunho pedagógico, mas também aos conhecimentos experienciais adquiridos ao longo da carreira profissional.

Tanto na análise do manual do professor quanto na análise dos exercícios visávamos a identificar quais as noções de língua e literatura presentes, em virtude do fato de que elas norteiam a formulação dos exercícios em torno da leitura do texto literário. Além disso, queríamos verificar se, a partir dos exercícios propostos, o aluno teria a possibilidade de desenvolver habilidades de leitura, e

se o professor era encarado como parceiro no processo de formação do aluno-leitor.

6. Os exercícios de compreensão leitora no livro didático do ensino médio

A análise do manual do professor permitiu observar que o referencial teórico adotado pelos autores do livro, no tocante ao ensino de leitura literária, tinha como base, entre outras, a teoria dialógica bakhtiniana. Assim, o enfoque pretendido era a leitura do texto e não a história da literatura, embora esta seja usada como recurso de organização didática. Os autores propõem um trabalho de leitura em que o professor possa estabelecer a partir da obra literária diálogos entre o passado e o presente, entre as literaturas nacional e estrangeiras e entre a literatura e outras linguagens, tudo isso visando a uma ampliação da capacidade leitora dos alunos, como também à ampliação do seu repertório cultural em relação à literatura e à cultura universais. Entretanto, não ficam claras quais seriam as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas, a fim de que o aluno alcance tais objetivos.

Com a análise dos exercícios de compreensão, pudemos verificar que o professor é encarado como mero executor das atividades propostas pelos autores, haja vista o fato de que a única diferença entre o livro do aluno e o do professor, na grande maioria dos exercícios, é o fato de o segundo apresentar as respostas para os exercícios, como se a proposta de cada um deles por si só fosse óbvia e não passível de crítica.

De um modo geral, os exercícios de compreensão leitora apresentaram o formato de um roteiro de leitura, estruturado

através da técnica pergunta-resposta, mediante a qual o aluno deveria identificar ou analisar determinados aspectos a partir do texto. Assim como Marcuschi, reconhecemos a utilidade dessa técnica; entretanto, o uso de outras técnicas de igual plausibilidade tornariam as atividades de compreensão leitora menos repetitivas.

No que diz respeito ao tipo das perguntas encontradas no *corpus*, percebemos uma recorrência maior das globais e inferenciais, em oposição àquelas centradas exclusivamente no texto, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1: Perguntas de compreensão leitora no LD do Ensino Médio

Tipo	Quantidade	%
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	1	0,02
2. Cópia	4	0,05
3. Objetiva	13	0,21
4. Inferencial	20	0,34
5. Global	17	0,28
6. Subjetiva	2	0,03
7. Metalinguística	3	0,05
8. Interdisciplinar	1	0,02

Esse predomínio de questões de compreensão leitora que não se prendem a aspectos meramente lingüísticos representa um avanço em relação ao trabalho realizado com o texto literário; contudo, ao trabalhar o aspecto composicional desse texto, nem sempre os autores conseguem formular questões que façam com que o aluno perceba a interação entre os aspectos estruturais e a construção de sentido do texto como um todo.

Talvez isso aconteça em virtude da fragmentação presente no trabalho de língua e literatura, típica do ensino médio, o que leva algumas escolas, sobretudo, da rede privada de ensino, a contratarem diferentes profissionais da área de Letras para cada unidade de ensino da língua. Assim, temos um professor que trabalha com a gramática (normalmente numa perspectiva tradicional); um, com produção de textos; e outro, com leitura, esta geralmente realizada a partir de textos literários. De certo modo, essa fragmentação presente no ensino médio é reflexo da formação acadêmica dos professores de língua e literatura maternas, segundo Leahy-Dios:

As ausências mais sentidas [na formação dos estudantes de Letras] dizem respeito à fragmentação curricular, à insuficiência de leituras críticas e reflexivas, à falta de diálogo genuíno entre os professores, entre alunos, entre professores e alunos. Esses são requisitos essenciais para a autonomia política e pedagógica (op. cit., p. 20).

A dificuldade de articular conhecimentos pode ser a causa de o professor, ou mesmo o autor do LD, recorrer à tradição no ensino de literatura, ao trabalhar com o aspecto composicional desse texto, isto é, solicita-se ao aluno que ele identifique determinadas técnicas ou características da estética literária estudada sem relacionar tais aspectos com a construção de sentido do texto. Assim, o trabalho de leitura do texto literário se faz desarticulado do trabalho de análise linguística. As questões abaixo são representativas dessa postura:

3. Os dois poemas apresentam aspectos em comum, como, por exemplo, o tipo de composição, as imagens e o tema. Compare-os e responda:

- a) Que tipo de composição poética foi empregado nos dois textos?
- b) Os dois poemas são ricos em imagens. Uma das imagens do texto I é criada pela metáfora da nau (embarcação). Destaque do II um verso que corresponde a essa mesma imagem.

4. A linguagem barroca geralmente busca expressar estados de conflito espiritual. Por isso faz uso de inversões, antíteses e paradoxos, entre outros recursos. Identifique nos textos:

- a) exemplos de inversão de quanto à estrutura sintática;
- b) exemplos de antíteses ou paradoxos.

7. Leia o box “Cultismo e conceptismo” e procure nos textos elementos que se identifiquem com as duas tendências de estilo presentes no Barroco.

A Questão 3.a) é do tipo *metalinguística*, pois a operação que o aluno precisa realizar é informar qual é o gênero textual a que pertencem os dois textos lidos; já as demais questões são do tipo *cópia*, porque basta que o aluno reproduza integralmente os elementos que são solicitados para respondê-la. Se analisada apressadamente, a questão 7 poderia ser considerada inferencial, já que o aluno precisa se apoiar na leitura do box para identificar características do cultismo e conceptismo, contudo o objetivo da atividade se limita à identificação de tais tendências estilísticas.

Entretanto, essas questões poderiam se tornar mais significativas no processo de formação do leitor do texto literário, caso fossem articulados os aspectos formais com suas implicações na construção de sentido do texto. Na primeira subquestão, por exemplo, poderia ser explorado o modo como o gênero soneto organiza o discurso literário: normalmente, a voz lírica propõe ao

leitor uma problematização, nas três primeiras estrofes, para, em seguida, “solucioná-la” na última estrofe.

Por outro lado, o livro didático já apresenta questões bem formuladas, que fazem com que o aluno articule o material lingüístico do texto com operações inferenciais, como podemos ver nas questões a seguir:

2. No texto 1, na última estrofe, os três elementos comparados à rosa são retomados e o eu lírico menciona o destino de cada um deles: a penha (a pedra) aguarda a nau; o ferro aguarda a planta; a tarde aguarda a rosa.

- a) O que a pedra, o ferro, e a tarde podem provocar, respectivamente, na nau, na planta e na rosa?
- b) Portanto, o que há em comum entre estes três elementos: nau, planta e rosa?
- c) Relacione a característica comum desses três elementos com a vaidade e conclua: Qual é a opinião do eu lírico sobre a vaidade?

As duas primeiras subquestões são do tipo *inferencial* e a terceira, *global*. Para responder à primeira, faz-se necessário que o aluno lance mão de seu repertório cultural, a fim de chegar à conclusão de que a penha, o ferro e a tarde são elementos nocivos àqueles elementos comparados à rosa. Na segunda, é preciso associar esses três elementos, para se concluir que todos eles são frágeis diante da adversidade, estão sujeitos à morte, são efêmeros. Por fim, feitas todas essas associações, chega-se a idéia central do texto, que encerra o discurso presente no soneto: a vaidade não conduz a nenhum caminho, uma vez que tudo na vida é transitório, discurso que pode ser associado à cultura cristã, que é um dos elementos presentes na enunciação do texto barroco.

Há também, na elaboração das questões, uma preocupação de contextualizar as perguntas, o que, de certo modo, contribui para a ampliação do repertório cultural do aluno, bem como pode servir para orientar as suas antecipações de leitura em atividades posteriores, como é o caso da questão a seguir, que contextualiza a estética do texto do Pe. Vieira:

<i>2. Vieira costuma desenvolver seus sermões por meio de raciocínios complexos e lógicos, em que faz uso freqüente de metáforas, comparações e alegorias. Nesse sermão, por exemplo, ele constrói correspondências alegóricas, que podem ser assim esquematizadas:</i>				
<i>Sempre é necessário:</i>				
para converter uma alma	→	pregador	→	com a doutrina persuadindo
	→	ouvinte	→	com o entendimento percebendo
	→	Deus	→	com a graça, iluminando
para um homem se ver	→	olhos		
	→	espelho		
	→	luz		
<i>Releia o primeiro parágrafo do texto e estabeleça as relações: A quem correspondem os elementos olhos, espelho e luz?</i>				

Além da contextualização, a proposta de trabalhar com raciocínios esquemáticos pode ser visto como algo positivo, porque esse tipo de raciocínio é encontrado, por exemplo, em textos em forma de diagrama, encontrados em outras disciplinas, o que ajudaria os alunos na leitura desse gênero textual. Contudo, a questão apresenta um problema de formulação, já que o aluno pode entender

o primeiro esquema como sendo uma alegoria, quando, provavelmente, os autores o utilizaram, a fim de exemplificar a atividade para o aluno.

Uma leitura apressada dos resultados pode levar o nosso leitor a concluir que os exercícios de compreensão do livro didático apresentam pouco avanço no que se refere ao letramento literário, haja vista a influência que a tradição ainda exerce no ensino de literatura. Mas outros aspectos devem ser levados em consideração ao se avaliar a proposta de letramento literário presente no livro didático do ensino médio, o que nos leva ao tópico final desta discussão.

7. Considerações finais

Analisados o manual do professor – pautado numa visão discursiva de língua e literatura – e os exercícios propostos pelos autores do livro didático, percebemos que a proposta de letramento literário presente nesse suporte é uma alegoria de nossa época, isto é, revela a tensão entre dois discursos pedagógicos: o da tradição, para o qual a leitura do texto literário se encerra no reconhecimento de técnicas e aspectos formais de um determinado estilo de época, e o do letramento literário, para o qual a leitura do texto literário só se traduz em compreensão plena quando se consegue vincular a estética às condições socioculturais em que o texto foi produzido. Assim, não é possível, por exemplo, dissociar as antíteses e paradoxos presentes na estética barroca das tensões discursivas vividas pelo homem do século XVII, extremamente atormentado pela impossibilidade de conciliar a tradição clássica do século anterior com os valores da sociedade medieval cristã.

Embora o livro didático encerre essa tensão, deve-se reconhecer o esforço de seus autores no sentido de romper com uma tradição que não contribui com a formação de leitores do texto literário, pelo contrário, acaba por, muitas vezes, criar uma antipatia entre os alunos e as obras literárias, já que a literatura se mostra refratária à atitude de mantê-la sob a previsibilidade da taxonomia do estilo de época. E essa postura refratária da literatura, por sua vez, impossibilita os alunos de aplicarem integralmente o “receituário” aprendido nas aulas centradas em técnicas e características estilísticas.

No que se refere às atividades, é importante que elas sejam variadas e instigantes, já que a mobilização dos alunos compõe um dos elementos do processo didático, que pode não ser alcançado caso a técnica pergunta-resposta seja exclusiva.

Assim, faz-se necessário que os autores de livro didático, assim como os professores, pensem em alternativas metodológicas. E, ao contrário do que se pensa, essas alternativas não precisam, necessariamente, ser mirabolantes, por exemplo, a atividade de paráfrase de um texto ou parte dele é um exercício que serve para avaliar a compreensão desse texto, já que só será capaz de reformular linguisticamente um texto quem apreendeu as suas ideias centrais.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, Maria da Glória (1993). *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

COSSON, Rildo (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

KLEIMAN, Angela (2007). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11 ed. São Paulo: Pontes.

LEAHY-DIOS, Cyana (2001). *Língua e literatura: uma questão de educação?* São Paulo: Papirus.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2005). Compreensão de texto: algumas reflexões. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 48-61.

SOARES, Magda (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

OS NOMES RECÍPROCOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Luana Lopes Amaral¹

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo:

Neste trabalho tomamos como objeto de estudo quatorze nomes recíprocos do português brasileiro. Coletamos e analisamos esses nomes com base nos estudos de Godoy (2008, 2009) e de Cañado (2009). Assumimos, assim como Mioto et al. (2007), que não só verbos podem ser predicadores, mas também os nomes. Nosso objetivo foi investigar se os nomes estudados são predicadores e quais são as configurações sintáticas em que podem ocorrer. Procuramos também semelhanças entre a sintaxe desses nomes, a fim de corroborar ou não a hipótese de que a semântica determina a sintaxe. Concluímos que a manifestação sintática dos nomes recíprocos é muito semelhante à dos verbos recíprocos, o que leva a crer que a propriedade semântica de reciprocidade determina a sintaxe desses nomes.

Palavras-Chave: nomes recíprocos, sintaxe, semântica, português brasileiro.

Abstract:

In this paper the object of study are fourteen reciprocal names in Brazilian Portuguese. We collected and analyzed these nouns based on the studies of Godoy (2008, 2009) and Cañado (2009). We assumed, following Mioto et al. (2007) that not only verbs can be predicators, but also nouns. Our objective was to investigate whether the nouns studied are predicators and in which syntactical configurations they can occur. We also looked for similarities between the syntax of these nouns in order to corroborate or not the hypothesis that semantics determines syntax. We concluded that the syntactic manifestation of reciprocal nouns is very similar to that of reciprocal verbs, which leads us to believe that the semantic property of reciprocity determines the syntax of these nouns.

Key-words: reciprocal nouns, syntax, semantics, Brazilian Portuguese.

¹ Agradeço às professoras Regina Dell'Isola e Márcia Cañado pelo apoio e incentivo na publicação deste artigo e pela leitura do mesmo. Agradeço especialmente à Luisa Godoy.

I. Introdução

Existe uma classe de verbos no português brasileiro, denominada por Godoy (2008, 2009) de verbos recíprocos, que apresenta características semânticas e sintáticas bem particulares. Semanticamente, esses verbos denotam um evento recíproco, ou seja, um evento em que há dois ou mais participantes envolvidos em uma relação mútua (CRYSTAL, 2000). Sintaticamente, esses verbos se caracterizam por apresentarem duas formas, denominadas por Godoy (2008, 2009) de simples e descontínua. Exemplos de verbos recíprocos são apresentados em (1)-(3):

- (1) João e Maria conversaram.
- (2) João e Maria partilharam a sobremesa.
- (3) João juntou a farinha e o leite.

As manifestações sintáticas dos verbos recíprocos em (1)-(3) são as formas simples, assim designadas porque os participantes do evento recíproco ocorrem na sintaxe como um único argumento, em uma única posição sintática, seja ela sujeito, nos exemplos (1) e (2), ou objeto, no exemplo (3). A seguir, apresentamos exemplos desses verbos na forma descontínua, assim designada porque os participantes do evento recíproco são argumentos diferentes e ocupam cada um uma posição sintática, sendo uma delas sujeito ou objeto e a outra adjunto, encabeçado pela preposição *com* ou pela preposição *de*.

- (4) João conversou com Maria.
- (5) João partilhou a sobremesa com Maria.

(6) João juntou a farinha com o leite.

Além dos verbos recíprocos, existem palavras de uma outra classe que trazem lexicalmente a propriedade semântica de reciprocidade. Essas palavras são os nomes (ou substantivos) recíprocos, que são objeto de estudo desta pesquisa. Podemos definir os nomes recíprocos como nomes que denotam uma relação mútua entre dois ou mais participantes. Alguns exemplos desses nomes são apresentados a seguir:

(7) *namoro, noivado, briga, luta, conversa, divergência*

Nosso propósito, neste trabalho, é analisar semântica e sintaticamente esses nomes, procurando entender como se dá a relação da propriedade semântica de reciprocidade e a manifestação sintática de palavras que trazem essa propriedade lexicalmente em seu significado.

Os objetivos gerais desta pesquisa são:

- Corroborar a hipótese de que a semântica determina a sintaxe;
- Contribuir com a descrição do português brasileiro;
- Levantar a questão da transitividade dos nomes.

Para confirmar ou não as hipóteses que serão apresentadas na seção 5, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Fazer um pequeno levantamento de nomes recíprocos do português brasileiro, a partir dos dados coletados por Godoy (2008);
- Identificar quais são as possibilidades de manifestação sintática dos nomes recíprocos.

2. Uma base teórica para a análise: argumentos, predicadores e acarretamento

Para analisar nossos dados, utilizaremos a noção de argumento desenvolvida em Cançado (2009). A autora, adotando a proposta da lógica, define um predicador como uma expressão linguística que não possui seu sentido completo, ou seja, é uma expressão insaturada. Nesse sentido, podemos tomar os verbos como sendo os predicadores prototípicos, pois precisam de outros elementos para que tenham uma referência no mundo. Por exemplo, o verbo *morrer* precisa necessariamente de alguém que morre para que seu sentido se complete. Aos elementos que saturam o sentido de um predicador, chamamos argumentos. Cançado (2009) define argumento como todas as informações de sentido ou propriedades semânticas acarretadas pelo predicador para que seu sentido se sature.

Analisemos, então, a noção de acarretamento. Cançado (2005) a define da seguinte maneira:

- (8) Duas sentenças estabelecem uma relação de acarretamento quando:

- a sentença (a) é verdadeira, a sentença (b) também é verdadeira;
- =
- a informação da sentença (b) está contida na informação da sentença (a);
- =
- a sentença (a) e a negação da sentença (b) são sentenças contraditórias.

(Cançado 2005: 30)

Para entender melhor do que se trata a relação de acarretamento, analisemos as sentenças em (9):

- (9) a. Maria comprou um cachorro.
b. Maria comprou um animal.

Dizemos que (9a) acarreta (9b), pois se *Maria comprou um cachorro* é verdade, é também verdade *Maria comprou um animal*. Ainda, a informação de (9b) está contida na informação de (9a) e a negação de (9b) em (10) claramente contradiz (9a).

- (10) Maria não comprou um animal.

No caso dos argumentos de um predicador, Cançado (2009) utiliza uma noção mais específica de acarretamento: o acarretamento lexical, que é o grupo de propriedades semânticas que inferimos sobre determinado item lexical e que não podemos negar quando empregamos o item. Assim, os argumentos são acarretados

lexicalmente pelos predicadores, pois quando negados contradizem o predicador:

- (11) João comprou um carro.
- (12) João comprou um carro, mas não comprou um carro de ninguém.

A sentença em (12) contradiz a sentença em (11), pois a fonte da ação de comprar é um acarretamento lexical do predicador *comprou*, ou seja, é um argumento do verbo.

Uma última observação sobre essas noções é a manifestação dos argumentos na sintaxe. Assumimos neste trabalho a proposta de Cançado (2009), em que argumento é uma noção estritamente semântica, não importando se os argumentos aparecem na sentença como complemento (objeto direto) ou adjunto (encabeçado por preposição). Nessa perspectiva, assumimos para o verbo *comprar*, por exemplo, que o comprador, o objeto da compra, a fonte da compra e o valor são argumentos do verbo, pois são elementos semânticos que saturam seu sentido. Esses argumentos aparecem explícitos na sentença em (13):

- (13) João comprou um carro de Maria por 30 mil reais.

Ainda nessa perspectiva, assumimos que o apagamento de um argumento na sintaxe não significa que ele não seja necessário para a saturação do sentido do predicador, como mostram os exemplos em (14):

- (14) a. João comprou um carro de Maria.

- b. João comprou um carro por 30 mil reais.
- c. João compra de Maria.

3. Os verbos recíprocos e a hipótese da determinação semântico-lexical sobre a sintaxe

Godoy (2008, 2009) estabelece que, se um verbo é recíproco, sua forma simples acarreta suas formas descontínuas:

- (15) a. João e Maria conversaram.
- b. João conversou com Maria.
- c. Maria conversou com João.

A negação das sentenças (15b) e (15c) em (16) e (17), respectivamente, contradiz (15a), o que mostra que (15a) acarreta (15b) e (15c).

- (16) João não conversou com Maria.
- (17) Maria não conversou com João.

Verbos que não são recíprocos, mas possuem as mesmas formas na sintaxe, não possuem uma relação de acarretamento entre as formas simples e descontínua:

- (18) a. João e Maria jantaram.
- b. João jantou com Maria.
- c. Maria jantou com João.

A negação de (18b) e de (18c) não contradiz (18a), como mostra o exemplo (19):

- (19) João e Maria jantaram, mas João não jantou com Maria nem Maria jantou com João.

A relação de acarretamento mostra que a propriedade semântica de reciprocidade faz parte do significado lexical dos verbos recíprocos, ou seja, os falantes do português brasileiro têm armazenada no léxico essa informação.

Assim, Godoy (2009) argumenta que os verbos recíprocos são uma classe, pois eles compartilham propriedades semânticas e sintáticas. Há uma propriedade semântica específica desses verbos, a reciprocidade, que é de natureza lógica, que determina a manifestação sintática desses verbos. O estudo de Godoy (2009) corrobora a hipótese da determinação semântico-lexical sobre a sintaxe, pois a propriedade de reciprocidade determina que o verbo apresentará, na sintaxe, uma forma simples e uma forma descontínua.

A hipótese da determinação semântico-lexical sobre a sintaxe parte de evidências empíricas que mostram que verbos que apresentam propriedades semânticas em comum possuem manifestações sintáticas semelhantes, ou seja, seus argumentos se configuram de forma semelhante na sintaxe. A hipótese postula, então, que informações semânticas que se encontram armazenadas no léxico são relevantes para a estruturação sintática dos itens lexicais.

4. O objeto de estudo: os nomes recíprocos

A partir da definição dos verbos recíprocos, chegamos a outra classe de palavras que pode denotar reciprocidade: os nomes, neste caso os substantivos. Existem também no português brasileiro, nomes que denotam uma relação mútua entre dois ou mais participantes. Esses nomes podem ser originados dos verbos recíprocos através de um processo morfológico de formação de palavras, a derivação, que é um processo que cria novas palavras a partir de palavras já existentes. Normalmente, a nova palavra pertence a uma classe diferente da palavra originária. Exemplos de derivação são apresentados em (20)-(24):

- (20) nação – nacional / substantivo - adjetivo
- (21) nacional – nacionalizar / adjetivo - verbo
- (22) criar – criação / verbo - substantivo
- (23) feliz – felizmente / adjetivo - advérbio
- (24) feliz – infeliz / adjetivo - adjetivo

O exemplo em (24) mostra um caso de derivação em que a classe da palavra originária não é alterada. Como mostra o exemplo em (22), substantivos podem ser derivados de verbos. Os substantivos que são derivados dos verbos recíprocos também possuem essa característica semântica de reciprocidade, são esses substantivos o objeto de estudo deste trabalho, e os chamaremos de nomes recíprocos. Alguns exemplos de nomes recíprocos:

- (25) *conversa, partilha, namoro, noivado, luta, acordo, diálogo, empate, divergência*

Analisaremos os dados com base nos estudos de Godoy (2008, 2009) sobre os verbos recíprocos e em Cañado (2009).

5. Hipóteses

Encontramos na literatura diversos trabalhos sobre a realização sintática dos argumentos de predicadores verbais. Vários autores, porém, tomando como exemplo Miotto et al. (2007) e Cañado (2009), assumem que não só os verbos podem ser predicadores. Entre as outras classes de palavras referidas mais comumente como exemplos de predicadores não verbais estão as preposições e os nomes.

Apesar de os pesquisadores da área assumirem que não só os verbos podem ser predicadores, é difícil encontrar na literatura estudos sobre a estrutura argumental de predicadores não verbais. Justificamos assim esta pesquisa, que inova no sentido de que busca entender um fenômeno largamente estudado, a realização na sintaxe dos argumentos de um determinado predicador, em dados que não costumam ser analisados dentro dessa perspectiva.

Definido e justificado o objeto de estudo, podemos apresentar três problemas de pesquisa. O primeiro deles diz respeito à hipótese da determinação semântico-lexical sobre a sintaxe. Godoy (2009) assume, junto com outros pesquisadores, que a semântica delimita ou restringe a manifestação sintática dos verbos. Assim, se vários verbos possuem uma mesma configuração sintática, eles devem possuir alguma propriedade semântica comum. A autora utiliza o caso dos verbos recíprocos para corroborar essa afirmação, mostrando que a reciprocidade determina uma certa configuração sintática, comum a

todos os verbos recíprocos, que é o fato de eles possuírem as formas simples e descontínua. Assumindo, então, que a semântica dos verbos delimita sua manifestação na sintaxe, o que podemos dizer sobre os nomes? Os nomes que possuem uma mesma propriedade semântica apresentam também configurações sintáticas iguais? Os nomes recíprocos também têm formas simples e descontínuas?

Podemos dizer que o segundo problema diz respeito à transitividade dos nomes recíprocos. Segundo Godoy (2008), os verbos recíprocos apresentam um argumento de denotação plural ou dois argumentos. Miotto et al. (2007) assumem que também nomes podem ser predicadores, ou seja, podem precisar de argumentos que completem seu sentido. Assim, a pergunta que surge é: será que os nomes recíprocos são predicadores? Se são, de quais argumentos eles precisam? Esses argumentos são semelhantes de alguma maneira aos argumentos dos verbos recíprocos?

O terceiro problema diz respeito à noção de simetria. Sabemos que a forma simples dos verbos recíprocos é simétrica, no sentido de que o desencadeamento da ação ou o processo parte de todos os participantes, de forma que nenhum tem mais iniciativa que o outro. Já as formas descontínuas não são simétricas, pois nelas há um participante que toma a iniciativa no desencadeamento da ação recíproca ou que é afetado primeiro no processo. Partindo de exemplos como (15), repetido em (26), que explicitam a noção da simetria, nos perguntamos se os nomes recíprocos são simétricos ou não, ou ainda, se apresentam duas formas, uma simétrica e uma não simétrica.

- (26) a. João e Maria conversaram.
b. João conversou com Maria.

c. Maria conversou com João.

A partir desses problemas levantamos as seguintes hipóteses:

- Os nomes recíprocos corroboram a hipótese de que a semântica determina a sintaxe, pois assim como os verbos recíprocos, eles apresentam uma forma simples e uma forma descontínua.
- Os nomes recíprocos são transitivos, ou seja, são predicadores e tomam argumentos semelhantes aos dos verbos recíprocos, ou seja, um argumento de denotação plural ou dois argumentos.
- Quanto à questão da simetria, os nomes recíprocos possuem duas formas, uma simétrica e uma não simétrica, representadas, respectivamente, pelas formas simples e descontínua.

6. Metodologia

Para a coleta dos dados, utilizamos intuitivamente o processo morfológico de derivação, derivando quatorze nomes de quatorze dos verbos recíprocos coletados por Godoy (2008). Alguns exemplos:

- (27)
- | | |
|-------------|--------------|
| a. colidir | – colisão |
| b. namorar | – namoro |
| c. dialogar | – diálogo |
| d. brigar | – briga |
| e. negociar | – negociação |

- f. comentar – comentário
- g. discutir – discussão
- h. partilhar – partilha
- i. nivelar – nivelamento
- j. misturar – mistura

Coletados os dados, partimos para a formação de sentenças com nomes recíprocos, utilizando a nossa intuição de falantes para julgamento dessas sentenças. A partir delas, verificamos quais e quantas são as possibilidades de manifestação sintática desses nomes. Alguns exemplos de sentenças criadas:

- (28)
- a. João viu a colisão entre o carro e o ônibus.
 - b. João ouviu a conversa entre Pedro e Paulo.
 - c. João sabe do namoro de Maria com Pedro.
 - d. João promoveu a partilha entre os irmãos.
 - e. João bebeu a mistura de leite com vinho.

Criadas as sentenças, partimos para os testes, utilizando a noção de acarretamento lexical para verificar se os nomes recíprocos são predicadores em todos os dados. De acordo com Cançado (2009), os argumentos são acarretados pelos predicadores, então, se um nome recíproco tiver um ou mais argumentos, esses contradizem o nome quando negados. Vejamos um exemplo da aplicação do teste de acarretamento:

- (29)
- a. João viu uma luta.
 - b. João não viu ninguém lutar com ninguém.

A sentença (29b) contradiz (29a), ou seja, em uma luta, necessariamente existem pelo menos dois participantes que lutam. Então, o nome *luta* acarreta dois argumentos ou um argumento de denotação plural, participantes da luta, que são explicitados na sentença em (30):

(30) João viu uma luta entre jogadores de futebol.

Aplicamos ainda outro teste. O de que os possíveis argumentos dos nomes recíprocos são sempre adjuntos encabeçados por preposição, como nos exemplos em (28). Segundo Cançado (2009), preposições podem ou não ser predicadores. Quando as preposições são predicadores, os elementos que seguem são argumentos da preposição. Quando as preposições não são predicadores, os argumentos são de algum outro predicador da sentença. Assim, se os adjuntos dos nomes recíprocos são argumentos desses nomes, as preposições que os encabeçam não podem ser predicadores. Utilizamos o teste da troca de preposição, proposto por Cançado (2009), para verificar se as preposições que encabeçam os possíveis argumentos dos nomes recíprocos são ou não predicadores. Preposições que são predicadores podem ser trocadas livremente por outras preposições, enquanto preposições que não são predicadores somente podem ser trocadas por preposições de mesmo sentido. Um exemplo da aplicação desse teste:

(31) a. João sabe do namoro na pracinha.
b. João sabe do namoro na frente de/ pela/ sobre/ em baixo de/ a pracinha.

- (32) a. João sabe do noivado de João e Maria.
b. João sabe do noivado *em/ *sobre/ *com/ *na frente de/ *sob /entre/ de João e Maria.

Os exemplos em (31) mostram que *em* é uma preposição predicadora e *a pracinha* é argumento da preposição e não do nome *namoro*. Já os exemplos em (32) mostram que a preposição *de* não é predicadora e *João e Maria* é argumento do nome *noivado*. Para validar ainda mais o teste proposto, observemos o exemplo a seguir:

- (33) João sabe da briga de João e Maria com/ por/ sobre/ sem um martelo.

No exemplo em (33), podemos trocar a preposição que encabeça *um martelo* por outra que possui sentido diferente, o que mostra que a preposição é predicadora e *um martelo* é argumento da preposição.

7. Resultados e discussão

Os resultados alcançados nesta pesquisa foram favoráveis às hipóteses levantadas. A primeira hipótese foi confirmada. A análise dos dados mostrou que a reciprocidade é uma propriedade relevante na manifestação sintática dos nomes recíprocos, pois, assim como os verbos, eles apresentam as formas simples e descontínua, e também a forma simples dos nomes acarreta suas formas descontínuas. O fato de os nomes também apresentarem essas duas configurações sintáticas nos leva a crer que a hipótese da determinação semântico-lexical sobre a sintaxe se confirma também para os nomes estudados.

Alguns exemplos de formas simples, nos exemplos em (a), e descontínuas, nos exemplos em (b), dos nomes recíprocos são apresentadas em (34)-(44):

- (34) a. João viu a briga entre os jogadores de futebol.
b. João viu a briga de um jogador com o outro.
- (35) a. João ouviu a conversa entre os vizinhos.
b. João ouviu a conversa de um vizinho com o outro.
- (36) a. João sabe da coincidência entre os aniversários de Pedro e Maria.
b. João sabe da coincidência do aniversário de Pedro com o de Maria.
- (37) a. João soube do empate entre Cruzeiro e Atlético.
b. João soube do empate do Cruzeiro com o Atlético.
- (38) a. João viu a colisão entre o carro e o ônibus.
b. João viu a colisão do carro com o ônibus.
- (39) a. João ouviu a discussão entre os alunos.
b. João ouviu a discussão de um aluno com o outro.
- (40) a. João sabe da partilha da sobremesa entre os irmãos.
b. João sabe da partilha da sobremesa de um irmão com o outro.
- (41) a. João viu o nivelamento dos pisos.

- b. João viu o nivelamento de um piso com outro.
- (42) a. João bebeu a mistura de leite e vinho.
b. João bebeu a mistura de leite com vinho.
- (43) a. João sabe da aliança entre Brasil e EUA.
b. João sabe da aliança do Brasil com os EUA.
- (44) a. O juiz promoveu a reconciliação entre o casal.
b. O juiz promoveu a reconciliação do marido com a mulher.

Nossa segunda hipótese também foi confirmada, uma vez que os testes aplicados mostraram que os nomes recíprocos são transitivos e tomam, como os verbos recíprocos, dois argumentos ou um argumento de denotação plural. Os exemplos a seguir mostram que se os possíveis argumentos dos nomes recíprocos são negados, a sentença contradiz o nome:

- (45) a. João viu a briga.
b. João não viu ninguém brigar com ninguém.
- (46) a. João viu a colisão.
b. João não viu nada colidir com nada.
- (47) a. João ouviu a conversa.
b. João não viu ninguém conversar com ninguém.
- (48) a. João ouviu a discussão (do/ sobre o assunto).

- b. João não ouviu ninguém discutir (do/ sobre o assunto) com ninguém.
- (49) a. João viu a mistura.
b. João não viu nada se misturar a nada.
- (50) a. João viu o nivelamento.
b. João não viu nada se nivelar a nada.

Apresentamos também exemplos que mostram que os nomes recíprocos tomam um argumento de denotação plural ou dois argumentos, mas nunca um argumento de denotação singular:

- (51) a. O João sabe sobre a coincidência entre os aniversários de Maria e Pedro.
b. O João sabe sobre a coincidência do aniversário de Maria com o de Pedro.
c. O João sabe sobre a coincidência entre eles/deles.
d.*O João sabe sobre a coincidência do aniversário de Maria.

Entretanto, exemplos como o em (52) parecem contrariar a nossa afirmação:

- (52) a. O João soube da briga de Maria.

Lembramos então, que argumentos podem ser omitidos na sintaxe e que mesmo em um caso como o da sentença em (52), os nomes recíprocos acarretam um argumento de denotação plural ou

dois argumentos. Sabemos, pelo significado da palavra *briga* que, mesmo não estando explícito na sintaxe, existe outro participante da briga além de Maria.

O segundo teste que aplicamos também demonstrou que os nomes recíprocos são transitivos. O teste consistia em trocar as preposições que ocorriam com os possíveis argumentos dos nomes recíprocos e verificar se tais eram argumentos dos nomes ou das preposições. Exemplificamos o teste aplicado nos exemplos (53)-(57):

- (53) a. O João sabe sobre a briga entre Maria e Pedro.
b. O João sabe sobre a briga de/ *a/ *na frente de/ *depois de/ *com/ *para/ *por Maria e Pedro.
- (54) a. O João sabe sobre a colisão entre o carro e a moto.
b. O João sabe sobre a colisão *de/ *a/ *na frente de/ *depois de/ *para/ *por o carro e a moto.
- (55) a. O João sabe sobre a divergência entre as idéias de Maria e Pedro.
b. O João sabe sobre a divergência de/ *a/ *na frente de/ *depois de/ *com/ *para/ *por as idéias de Maria e Pedro.
- (56) a. O João sabe sobre a aliança entre os países.
b. O João sabe sobre a aliança de/ *a/ *na frente de/ *depois de/ com/ *para/ *por os países.
- (57) a. O João sabe sobre o nivelamento entre os pisos.

b. O João sabe sobre o nivelamento de/ *a/ *na frente de/ *depois de/ *com/ *para/ *por os pisos.

A nossa terceira hipótese também foi confirmada. Observamos, quanto à simetria, que os nomes recíprocos apresentam duas formas: uma simétrica e uma assimétrica, explicitadas sintaticamente pelas formas simples e descontínua, respectivamente. A fim de mostrar como se dá a simetria nos nomes recíprocos, apresentamos o seguinte exemplo:

(58) O João bebeu a mistura de leite e vinho.

Os participantes da relação recíproca na sentença em (58), o leite e o vinho, desempenham o mesmo papel, no sentido de que não existe nenhuma ordem lógica ou hierárquica entre eles. Por isso, chamamos a forma simples de simétrica.

(59) O João bebeu a mistura de leite com vinho.

Já no exemplo em (59), os participantes da relação recíproca desempenham papéis diferentes. Intuitivamente, inferimos da sentença em (59) que a mistura que o João bebeu foi feita adicionando-se leite a vinho, e não o contrário. Nesse sentido, podemos dizer que a forma descontínua é assimétrica. Um outro exemplo que torna clara a questão da simetria é o nome *colisão*.

(60) O João viu a colisão entre o carro e a moto.

Em (60), há uma relação simétrica entre o carro e a moto. O papel de ambos na relação recíproca é o mesmo. Já no exemplo em (61), não há simetria na relação de colisão, pois o papel de cada participante é diferente. A sentença em (61) só pode significar que a moto se moveu em direção ao carro, e não o contrário.

(61) O João viu a colisão da moto com o carro.

8. Conclusão

Concluimos que os nomes recíprocos possuem uma estrutura argumental muito semelhante à estrutura argumental dos verbos recíprocos. Em geral, os nomes estudados possuem o mesmo número e o mesmo tipo de argumentos que os verbos. Esse fato corrobora a hipótese da determinação da semântica sobre a sintaxe, pois claramente os nomes e os verbos recíprocos compartilham propriedades semânticas e sintáticas. O trabalho mostrou que é possível estudar a transitividade de elementos não verbais, e que um estudo como esse pode ser relevante para as teorias sintáticas e semânticas que procuram explicar as diversas manifestações dos argumentos de determinados predicadores. Assumimos que os dados analisados nesta pesquisa são limitados e deixamos a proposta de uma pesquisa mais extensa, que analise uma grande quantidade de nomes recíprocos. Fica também a idéia de estudar nomes predicadores derivados de outras classes de verbos, e ainda, de nomes não vinculados a verbos.

Referências

CANÇADO, Márcia. (2009). Argumentos: complementos e adjuntos. *ALFA- Revista de Linguística*, 53 (1): 35-59.

_____. (2005) *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte, UFMG.

CRYSTAL, David. (2000) *Dicionário de Lingüística e Fonética*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

GODOY, Luisa. (2008) *Os verbos recíprocos no PB: interface sintaxe-semântica lexical*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

_____. (2009) Os verbos recíprocos no PB e a hipótese da determinação semântico-lexical sobre a sintaxe. *ALFA – Revista de Lingüística*, 53 (1): 283-299.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina F.; LOPES, Ruth Elisabeth V. (2007) *Manual de Sintaxe*. Florianópolis, Insular.

AQUISIÇÃO DE LÉXICO: UMA ANÁLISE DE DADOS COLETADOS NATURALISTICAMENTE

Meiry Peruchi Mezari¹

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo:

Neste artigo, discute-se, com base em uma coleta naturalística, a aquisição de léxico de uma criança de 22 meses de idade. As palavras enunciadas pela criança foram analisadas à luz dos estudos de aquisição e desenvolvimento de léxico, considerando-se, também, a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Os dados coletados permitiram – apesar de a informante falar um pouco menos do que o esperado para sua idade e realizar grande parte da interação e comunicação através de gestos – que se confirmasse o que está na literatura, considerando-se os estudos de Costa e Santos (2003), Lowe (1996), Pinker (2002) e Scarpa (2006)².

Palavras-chave: psicolinguística; aquisição de linguagem; léxico.

Abstract:

This article discusses, based on naturalistic data, the acquisition of the lexicon of a 22 month old child. The words uttered by the child were analyzed taking into account studies of the acquisition and development of the lexicon, and considering as well the phonology, morphology and sintaxe. The data allowed – in spite of the informant speaking less than expected for his age and communicating and interacting mostly through gestures – the confirmation of what is in the literature considering the studies of Costa e Santos (2003), Lowe (1996), Pinker (2002) and Scarpa (2006).

Key-words: psycholinguistics; language acquisition; lexicon.

¹ Trabalho elaborado para a disciplina Psicolinguística, sob orientação da Prof^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

² Estamos conscientes de se tratar de autores adeptos de epistemologias distintas; quanto ao desenvolvimento linguístico, porém, no tangente a etapas normalmente identificáveis na aquisição da linguagem por parte das crianças, não parecem tais teóricos sustentar oposições expressivas entre si.

I. Introdução

A partir da evolução dos estudos de Psicolinguística focados em aquisição da linguagem, tomando-se por base as fases – generalizantes – de aquisição da linguagem presentes na literatura³, partiu-se para uma pesquisa envolvendo a aquisição de léxico, tendo como informante Rafaela (R), de 22 meses de idade. O objetivo da pesquisa foi identificar as palavras enunciadas pela criança, em situação naturalística, e analisá-las à luz dos estudos de aquisição e desenvolvimento de léxico, considerando-se, também, a fonologia, a morfologia e a sintaxe.

A coleta de dados foi realizada em aproximadamente dez horas, através de anotações dos enunciados proferidos por R, no momento das enunciações. No período de coleta de dados, R estava sempre com a avó, que cuida dela durante o dia, enquanto os pais da menina trabalham. A avó parecia estar o tempo todo em função da neta. Apesar da não convivência anterior com R, ela pareceu estar bem à vontade na presença de um “estranho” a observando. Isso foi confirmado a partir de um comentário da avó, sobre o fato de R não ter se inibido com alguém que ela não conhecia observando-a e, além disso, ter se sentido à vontade até para interagir – a partir de brincadeiras, desenhando ou mostrando brinquedos e fotos – com essa pessoa.

³ Costa e Santos (2003), Lowe (1996), Pinker (2002) e Scarpa (2006).

2. Descrição e análise dos dados

De acordo com Costa e Santos (2003), a aquisição da linguagem inicia-se muito antes da primeira enunciação da criança. Independentemente das diversas epistemologias tomadas pelos estudiosos – como inatismo, interacionismo, sociointeracionismo ou conexionismo –, em geral há consenso no que respeita à ideia de que existe uma enorme diferença entre o que os bebês entendem e aquilo que produzem.

Como R tinha 22 meses na ocasião da coleta de dados, esperava-se que ela já tivesse passado do período das cinquenta primeiras palavras, estando entre esse e o período da “explosão do vocabulário”. Notou-se, porém, um baixo nível de enunciações, e com articulação ainda truncada⁴. Quando queria alguma coisa, muitas vezes, R apontava o dedo para o objeto e produzia um som sem significado – “uh” –, ao invés de enunciar o nome. Como é a primeira filha do casal, e, quando está com a avó, é atendida prontamente, provavelmente não sente tanta necessidade de enunciação, pela pouca demanda interacional para tal. Assim, se tivesse que “disputar”, por exemplo, a atenção da avó com outras pessoas, R provavelmente teria que se enunciar mais. A atitude da avó é um exemplo como o dado por Scarpa (2006) que, apesar de tratar-se da fase do balbucio, ilustra uma situação parecida com a de R, que já não balbucia e, sim, enuncia algumas palavras: “A criança estende a mão para um brinquedo e vocaliza algo; a mãe imediatamente interpreta o gesto e a voz da criança e responde algo como: O au-au! (nomeando)... É o

⁴ Por *truncada*, para as finalidades deste estudo, entende-se “incompleta”, “imperfeita”. Isso porque a maioria das palavras foi enunciada por R ou com sons omitidos ou com sons trocados, devido ao fato de ela ainda não ter todos os fonemas disponíveis.

au-au que você quer? (enquadrando o turno da criança em algum significado ou numa cadeia de signos linguísticos).” (p.226-227). Ainda que essa passagem suscite o olhar interacionista da autora – permitindo a inferência de que, na relação intersubjetiva, a criança se apropria de sentidos –, leva a considerar, por outro lado, que a sobreposição imediata de turnos de fala na interação com a criança pode contribuir para que ela abrevie suas enunciações.

Analisando-se as enunciações de R, em 194 ocorrências, tem-se 44 diferentes palavras, dentre as quais 24 são substantivos⁵, doze são verbos⁶, quatro são advérbios⁷, duas são adjetivos⁸, uma é pronome interrogativo⁹ e uma é interjeição¹⁰. Todas as palavras foram enunciadas isoladamente, ou seja, R ainda não havia “entrado” na fase em que as crianças combinam duas palavras, o que sugere um expressivo atraso no processo de desenvolvimento da sintaxe.

A palavra com mais saliência nas enunciações de R foi “neném”, com 31 ocorrências. Essa alta incidência ocorre pelo fato de a criança se autorreferir como “neném”, nenhuma vez enunciando seu próprio nome¹¹. Assim, enquanto mostrava o álbum de fotos, a cada retrato seu, apontava e enunciava “neném”, totalizando vinte ocorrências

⁵ “Vovó”, “vó”, “au-au”, “qué-qué”, “bô” (bola), “bi” (bico), “chá”, “neném”, “Babá”, “Ra”, “vovô”, “Tiaíá”, “mamãe”, “bê”, “pé”, “mão”, “papai”, “Gá”, “dedê”, “gogô”, “um”, “u”, “a”, “Bobô”.

⁶ “Tem”, “ê”, “caiu”, “bô” (acabou), “fô” (fechou), “dá”, “gá” (apagar), “nhá” (engatinhar), “chô” (achou), “naná”, “dói”, “vem”.

⁷ “Não”, “aqui”, “ali”, “lá”.

⁸ “Bom”, “chujo”.

⁹ “Adê”/“dê” (cadê).

¹⁰ “Tchau”.

¹¹ Segundo os estágios de desenvolvimento definidos por Piaget, R ainda estaria no período sensório-motor, que vai do nascimento até os dois anos de idade, aproximadamente. Esse período é marcado pela passagem de uma situação de indiferença total entre o sujeito e o objeto para uma situação de constituição do sujeito e do objeto progressiva e solidária. Assim, provavelmente ao ser sempre chama de “neném” pelos que estão em seu entorno, e não de “Rafaela”, a criança esteja se constituindo como “neném”, assim se automeando.

apenas nessa situação. Outras ocasiões em que enunciou “neném” como autorreferência foram apontando para seu travesseiro, pedindo para colocá-la em determinado lugar (também apontando) e respondendo a perguntas da avó.

Percebe-se, assim, que R parecia estar no período denominado “holofrástico”, que, segundo Lowe (1996, p.45), “refere-se ao conceito de que a criança utiliza uma palavra para indicar uma ideia completa. Durante esta fase, a ligação entre o objeto e seu signo – tanto nos níveis da produção quanto nos níveis da concepção – ainda não foi firmemente estabelecida.” A fase de uma palavra, de acordo com Pinker (2002, p.339), “pode durar de dois meses a um ano”. Outra palavra bastante saliente que foi usada para indicar ideias completas foi “bô” (bola), que apareceu 21 vezes, em diversas situações: para pedir a bola, para pedir que se desenhasse a bola, enquanto procurava a bola e correndo atrás dela para chutá-la.

Os substantivos enunciados por R referem à concretude de seu entorno, o que vai ao encontro do que afirmam Costa e Santos (2003), pois as palavras que os bebês selecionam geralmente fazem parte do ambiente que as rodeia. Pinker (2002) remete a estudos que há mais de um século vêm sendo realizados em diversos países com cientistas observando e anotando as primeiras palavras de seus filhos, e comenta o fato de as listas serem quase idênticas: “Quase metade das palavras são para objetos” (p.339). Remete-se, aqui, a listagem de Pinker, e o equivalente realizado por R: *comida* – “chá” –, *partes do corpo* – “pé”, “mão” –, *roupas, veículos, brinquedos* – “laiá” (a boneca Lalá), “bê”, “a”, “u” (nomes das letrinhas com as quais brinca), “um” (numeral), “neném” (outra boneca), “Gá” (Pingá, personagem de animação) –, *apetrechos domésticos* – “dedê” (mamadeira), “bi” (bico) –, *animais* – “au-au” (cachorro), “que-qué” (pato) –, e *pessoas* –

“vovó”, “vó”, “Ra”, “vovô”, “mamãe”, “papai”, “Babá” (Bárbara, a madrinha), “Bobô” (Rodrigo, o padrinho).

Ao chamar a madrinha Bárbara de “Babá”, R está fazendo o esperado – reduplicando a sílaba tônica da palavra. Ao chamar o padrinho Rodrigo de “Bobô”, porém, percebe-se um comportamento morfológicamente bastante significativo. Se fosse seguir a lógica aplicada em “Babá”, provavelmente R chamaria o padrinho de “Didi”, considerando-se que a segunda sílaba é a tônica, e a dificuldade de articulação de sílabas com *onset* ramificado (formato consoante-consoante-vogal), como “dri”. Conforme Lowe (1996, p.45), no estágio das cinquenta primeiras palavras, é característica a “limitação das estruturas silábicas e das produções segmentais utilizadas. Levando-se em conta seu repertório de palavras relativamente pequeno, pareceria lógico concluir que as crianças não produzem uma grande gama de estruturas silábicas e segmentos de sons”. Por que R estaria chamando o padrinho de “Bobô”, então? Muito provavelmente, por meio de flexão nominal de gênero: a partir de “Babá”, com a substituição da desinência de gênero feminino *-a* pela vogal temática *-o*¹². Essa hipótese tem ainda mais probabilidade por ter sido comentado, pela avó de R, que, a princípio, ela chamava apenas a madrinha de “Babá”, e, só depois de algum tempo, “assimilou” isso e passou a chamar o padrinho de “Bobô”.

Os adjetivos enunciados por R foram “bom” e “chujo” (sujo), que provavelmente têm bastante saliência em seu *input*. A enunciação

¹² Tomando-se a perspectiva de Kehdi (1990, p.30): “Ao contrário do que vinha afirmando a tradição gramatical portuguesa, segundo a qual a uma forma masculina em *-o* se opõe a uma forma feminina em *-a*, Mattoso Câmara propõe uma descrição original, de masculino \emptyset em oposto a um feminino em *-a*.” Neste trabalho, essa posição será seguida, considerando-se *-o* como vogal temática, sendo o masculino, assim, uma forma não marcada.

de “chujo” mostra a dificuldade em articular a fricativa alveolar surda /s/. Ao pronunciar a palavra, porém, substitui o /s/, que não consegue articular, pela fricativa palatal surda /ʃ/, ou seja, trata-se de um contexto em que há mudança apenas do ponto de articulação, mantendo-se as outras características. Segundo Costa e Santos (2003, p.95), “[...] as crianças produzem sílabas com formatos simples e usam os sons que mais se opõem em termos de sonoridade. Desse modo, serão capazes de dizer *pa* para *pato*, mas dirão *ta* para *chave*, por exemplo, substituindo o som fricativo pelo som oclusivo mais próximo”. As fricativas estão entre os últimos fonemas que as crianças articulam. A articulação do substantivo “gogô” (cocô), também ilustra a substituição de um fonema (/k/) por outro (/g/), realizado da mesma maneira, no mesmo ponto de articulação, diferindo-se apenas pela oposição surda/sonora. No inventário fonético dos bebês, em geral os primeiros fonemas são as vogais /a/, /i/, /u/ e as oclusivas nasais e orais anteriores, como /p/, /b/, /m/, /n/, /d/ e /t/, o que justifica a facilidade de articulação do adjetivo “bom”.

A interjeição “dau” (tchau) foi a única registrada, e, em se tratando da realização fonética, vai ao encontro do que já foi discutido, pois possui como fonema inicial uma africada, ou seja, combina o som de uma oclusiva com uma fricativa, tendo uma articulação mais complexa. Assim, o fonema /tʃ/ é substituído por /d/. Segundo Costa e Santos (2003, p.94), na fase das primeiras palavras, “[...] continuam a se desenvolver as capacidades fonológicas da criança. Nem todos os sons estão ainda disponíveis. Sabe-se que há sons que são produzidos antes de outros. Essa ordem não é arbitrária, mas corresponde a uma escala de sonoridade.”

Como se pôde perceber ao tratar dos substantivos, eles são tipicamente selecionados na fala das crianças, tendo, nos dados de R, elevada realização, em relação às outras classes de palavras. “Esta escolha deve, obviamente, prender-se com o facto de os substantivos serem as palavras com maior força denotativa. Os advérbios e adjectivos empregues são pouco frequentes, à excepção de palavras [...] muito salientes no *input*” (COSTA e SANTOS, 2003, p.96). A única ocorrência de pronome, por exemplo, foi o interrogativo *cadê*, tendo variação de pronúncia entre “dê” e “adê”. Lowe (1996) alude à variabilidade fonética, que se refere “[...] às pronúncias bastante instáveis das primeiras 50 palavras da criança.” (p.45). Não se sabe, porém, por que algumas palavras são mais estáveis que outras. Apesar de ter sido enunciado nove vezes (entre uma pronúncia e outra), todas as enunciações de *cadê* realizadas por R sinalizam ocorrências que remetem a uma fórmula fixa, em ocasião de se esconder atrás de alguma coisa para que alguém a encontrasse. Acredita-se, assim, que o pronome tenha alta incidência no *input* de R.

Depois de se esconder e ser encontrada, R enunciava “chô!” (achou), o que reforça a hipótese de que seja uma fórmula fixa utilizada apenas nesse contexto. Além de *achou*, a maioria dos verbos enunciados por R estava flexionada na terceira pessoa do singular, ora no presente, ora no pretérito perfeito do indicativo: “tem”, “é”, “dói”, “caiu”, “fô” (fechou), “bô” (acabou). Outras formas verbais produzidas foram “naná”, “gá” (apagar) e “nhá” (engatinhar), no infinitivo, e “vem” e “dá”, no imperativo, também na terceira pessoa do singular. Nas formas mais longas, R produziu apenas a sílaba acentuada, assim como nos substantivos. Segundo Costa e Santos (2003, p.96), “[...] nas produções iniciais de formas verbais, não é escolhida uma forma arbitrariamente. Tipicamente, as crianças

produzem formas de terceira pessoa do singular”. Isso porque, ainda segundo os autores, “[...] há, em línguas como o português, uma grande predominância do uso da terceira pessoa do singular, mesmo quando as crianças se referem a si próprias.” (p.101-102)

Os advérbios enunciados por R foram quatro: “aqui”, “ali”, “lá” e “não”, tendo esse último alta incidência – treze registros –, sempre em resposta a questionamentos da avó. O advérbio “ali”, registrado uma vez, foi enunciado juntamente com o apontador dêitico “oh”, na ocasião de indicação de objeto. Mesmo com essa combinação, porém, não há como saber se R estava dizendo as duas formas ou tomando-as como uma só. Isso porque, considerando-se que ela ainda se encontrava no período holofrástico, ainda não faria “combinações”. Costa e Santos (2003), por exemplo, ilustram ocorrências em que duas formas são tomadas como se fossem uma só, como o caso em que uma criança dizia “não sei”. Mais tarde, porém, ao utilizar mais produtivamente o verbo *saber*, regularizava-o, dizendo “sabo”. Já outra criança, fã do filme *A Branca de Neve e os Sete Anões*, era sistemática ao falar “Sete Anões”. Numa fase mais adiantada, contando bonecos, dizia: “Um sete anão, dois sete anões, três sete anões”. Segundo os autores, “[...] isto mostra que a criança ainda não fazia uma distinção entre o numeral e o substantivo, mas estava a tomar a sequência de duas palavras como se fosse uma palavra só”. (p.97-98)

3. Conclusão

O presente estudo pretendeu realizar um breve levantamento sobre o léxico de uma criança em fase de aquisição de linguagem (22 meses). Pela idade em que a informante se encontrava, esperava-se

que estivesse entre a fase das cinquenta primeiras palavras (que, segundo a Pinker (2002) e Costa e Santos (2003), vai até aproximadamente dezoito meses) e a “grande explosão”. O que se observou foi a enunciação de 44 palavras, entre substantivos (24), verbos (12), advérbios (4), adjetivos (2), pronome (1) e interjeição (1). O fato de R ainda estar no período denominado “holofrástico” e enunciar menos de cinquenta palavras pode ser considerado bastante estranho, considerando-se seus 22 meses de idade, mesmo com pouca “demanda” de enunciações. É importante ressaltar-se, aqui, que a coleta de dados foi bastante pontual. Assim, é difícil tirar-se maiores conclusões. Em relação às classes gramaticais, como citado durante a discussão dos dados, nessa fase, devido ao poder denotativo dos substantivos, esperava-se que eles fossem maioria entre as palavras enunciadas por R, assim como os verbos, em segundo lugar, e poucas quantidades de palavras de outras classes gramaticais. As enunciações todas referiam à concretude do entorno da criança, já que “[...] as palavras seleccionadas pelos bebês são geralmente palavras que fazem parte do ambiente que as rodeia.” (COSTA; SANTOS, 2003, p.92)

As palavras, quando longas, foram enunciadas apenas com a sílaba tônica, ocorrendo, algumas vezes, o processo de reduplicação. A estrutura silábica, em grande maioria, seguiu a estrutura consoante-vogal, não ocorrendo palavras constituídas por sílabas com *onset* ou *rime* ramificados, como em *flor* ou *dor*.

É importante, como se trata disso com maior ênfase no trabalho, lembrar que o léxico de uma língua é condicionado culturalmente, e é o que mais varia dentro de cada língua, se comparado à morfologia, à sintaxe, aos fonemas etc. As palavras que uma criança enuncia refletem dois aspectos interessantes, de acordo

com Costa e Santos (2003, p.92): “[...] por um lado, a forma como o vocabulário se organiza e, por outro, a forma preferencial como nos dirigimos às crianças.”

Sendo a língua/linguagem verbal um mecanismo essencial à interação humana, é relevante, também, pensar que, apesar de a aquisição da linguagem iniciar muito antes de a criança abrir a boca e proferir uma palavra, “[...] com a ajuda da fala, a criança começa a controlar o ambiente e o próprio comportamento” (SCARPA, 2006, p.213). Apesar de enunciar apenas palavras isoladas, R estava em constante interação. Ao tomar suco, por exemplo, balançava a caixinha e dizia: “bô!” Até que se fizesse algum comentário. Então, ela tomava novamente e dizia: “tem!” Em outros momentos, porém, a necessidade de enunciar para se fazer entender parecia limitada, talvez consequência, entre outros possíveis fatores, da rapidez com que a informante era atendida pela avó ao menor sinal de fala. R fala um pouco menos do que o esperado para sua idade e realiza grande parte da interação/comunicação através de gestos. Pinker (2002, p.339) lembra, porém, que “[...] bebês são pessoas, só que menores. Algumas se interessam por objetos, outras gostam de papear.” Logo, à luz de Pinker, outra possível explicação para as enunciações reduzidas seria o fato de se tratar de um bebê, nessa fase, mais lacônico. As pesquisas longitudinais sobre aquisição da linguagem têm muito mais a dizer do que esse estudo. As dificuldades, porém, são grandes, pois requerem muito tempo e disponibilidade.

A partir desse breve estudo, pôde-se ter a “confirmação na prática” de vários estudos sobre aspectos da aquisição da linguagem, tanto do léxico quanto de outras questões. Apenas a observação, porém, não dá “garantias” sobre como acontece, de fato, esse processo, pois, como afirma Pinker (2002, p.341): “Há mais coisas

ocorrendo na mente das crianças do que o que sai por suas bocas. Antes de conseguirem juntar duas palavras, os bebês compreendem uma frase usando sua sintaxe”.

Referências

COSTA, João; SANTOS, Ana Lúcia. (2003) *A Falar como os bebês. O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

KEHDI, Valter. (1990) *Morfemas do português*. São Paulo: Ática.

LOWE, Robert. (1996) *Fonologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PINKER, Steven. (2002) Bebe nasce falando – descreve céu. In: _____. *O Instinto da Linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

SCARPA, Ester Mirian. (2006) Aquisição da Linguagem. In: MUSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs.) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. 5. ed. São Paulo: Contexto.

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUAS

Samuel Rodrigues dos Santos¹

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Resumo:

Este trabalho expõe algumas considerações teóricas acerca das semioses utilizadas atualmente pela mídia impressa e, também, reflexões sobre os conhecimentos necessários aos docentes para que a escola forme cidadãos ético-críticos, levantando algumas questões tais como multiletramentos, multimodalidade, gêneros textuais e análise crítica do discurso midiático. A gramática visual elaborada por Kress e Van Leeuwen (1996) é abordada, sendo apresentada como uma alternativa interessante para a análise da influência das imagens.

Palavras-chave: multiletramentos, ensino de línguas, imagens.

Abstract:

This paper present some theoretical considerations concerning the semiotics used today by the printed press and also reflects on the knowledge that teachers need to have in order that schools can form ethical and critical citizens. It also raises some questions about multiple literacies, multimodality, genres and critical discourse analysis of the media. The visual grammar elaborated by Kress and van Leeuwen (1996) is discussed in order to understand how we can go beyond the mere lexical description of images.

Key-words: multiple literacies, language teaching, images.

¹ Trabalho de Conclusão do Curso de Letras – Habilitação Português/Inglês da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTRM) – Uberaba – MG. Orientado pelo Prof. Dr. Acir Mário Karwoski.

I. Introdução

Jornais, revistas, panfletos e livros atualmente apresentam uma complexa inter-relação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos, além disso, esses elementos se combinam pelo desenho da página, por intermédio do *layout*. A habilidade de produzir textos nesse formato, apesar da sua importância, não é ensinada na escola. Dessa maneira, a educação passa a produzir “analfabetos visuais”, como denominam Kress e Van Leeuwen (1996), que saem da escola sem dominar esse novo campo visual.

Com respeito a essa necessidade de dominação de um novo campo visual as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 29) comentam que a escola que pretende promover a inclusão e a diversidade não pode apenas abordar o letramento da letra, mas deve, também, englobar os múltiplos letramentos que envolvem uma enorme variação de mídias e se constroem de forma multissemiótica e híbrida, como por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, em vídeos, filmes, entre outros.

As novas mídias tornaram as imagens mais acessíveis e mais difundidas e Berger (1972, p. 7) nos chama a atenção para a importância do material imagético:

As imagens antecedem as palavras. A criança sabe observar e reconhecer antes de aprender a falar. Mas há outro motivo pelo qual a *visão* vem antes da *fala*. São as imagens que estabelecem nosso lugar no mundo. Nós o explicamos por meio de palavras, mas estas jamais poderão desfazer o fato de que vivemos

cercados por imagens. A relação entre o que vemos e o que sabemos nunca será estabelecida.

O predomínio de imagens na mídia atual tem influenciado um novo conceito de letramento que permite o acesso às habilidades visuais, amplia as possibilidades pedagógicas e promove o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos no sentido de exercitar a reflexão sobre o construto ideológico desenvolvido através da composição de estruturas semióticas visuais. O letramento visual transforma uma percepção generalizada das imagens enquanto meios de entretenimento sem significado ideológico (ALMEIDA, 2009).

Por meio das tecnologias de mídia e meios de comunicação expressos, como a internet, e-mails, imagens digitais, entre vários outros, o alunado é apresentado, desde a infância, a formas de representação e comunicação que frequentemente nos remetem ao fato de que os alunos dos dias atuais têm percepções diferentes dos que nasceram em um mundo onde predominavam os meios impressos (ALMEIDA, 2009).

Diante deste novo tipo de alunado, os professores, muitas vezes, apresentam algumas dificuldades em conduzi-los à aprendizagem. Como conquistar alunos que nasceram na era da informação transmitida por meios verbais e não verbais? Quais os conhecimentos necessários ao professor para que a sua prática docente continue eficaz nessa nova conjuntura digital onde a imagem tem conquistado cada vez mais espaço? Este trabalho foi motivado por essas questões e tem como objetivo fazer um levantamento dos estudos realizados sobre letramentos múltiplos, além de abordar aspectos dos gêneros textuais, como a hibridização, o contexto,

entre outros. Esse objeto de estudo se justifica por contribuir para que professores já formados e ainda em formação possam refletir sobre essa problemática e tenham condições de desenvolver metodologias de ensino que levem a uma prática de letramento que contribua para a independência dos cidadãos, proporcionando aos mesmos a oportunidade de exercer seu papel na sociedade de forma crítica.

2. Gramática visual

Kress e Van Leeuwen (1996) propõem um padrão de descrição estética das imagens, partindo do pressuposto de que os elementos internos são combinados entre si para comunicar um “todo coerente” e, dessa forma, expressar significados distintos. Desse ponto de vista, podemos dizer que é possível visualizar estruturas gramaticais em imagens, uma vez que elas codificam interpretações de realidade e relações sociointeracionais.

Como esses autores defendem, o campo da comunicação visual, com o passar do tempo, se desenvolveu de forma mais expressiva do que o da linguagem; a cultura global da mídia tem exercido um caráter normalizador para a leitura e produção de imagens, o que gera ferramentas com maior precisão para a análise destas. O uso de imagens pelas diversas mídias tem crescido perceptivelmente, como podemos notar nas figuras 1 e 2.

A figura 1 retrata uma edição da década de 1920 do jornal *Folha da Noite*, que mais tarde veio a dar lugar à *Folha de S. Paulo*. Como se percebe, o uso de imagens é inexistente nessa edição, já o oposto ocorre na figura 2, uma edição recente da *Folha de S. Paulo*.

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



Figura 1



Figura 2

Pode-se perceber, com esses dois exemplos, que em pouco menos de um século a imagem se tornou um recurso frequente na mídia. O resultado dessa evolução é o estímulo do interesse do leitor em ler o texto. Na figura 2 vemos na imagem em destaque um jogador da seleção brasileira fazendo um grande esforço para dominar a bola. No país do futebol essa imagem se constituiu como um atrativo para os leitores interessados em futebol, além de gerar no leitor a emoção de assistir uma partida da seleção brasileira.

Sendo assim, os autores supracitados defendem que a compreensão da imagem dos jogadores presentes na figura 2, bem como de qualquer imagem utilizada na mídia, deve ocorrer levando-se em conta que a mesma é um código de significação composto por estruturas sintáticas próprias e dotada de significado potencial, e não como veículo neutro desligado de seu contexto social e cultural.

Por meio da gramática visual elaborada por Kress e Van Leeuwen, podemos ir além da mera descrição do que os linguistas denominam de “léxico” das imagens. Transpomos a camada “denotativa” e “conotativa” do vocabulário de uma dada representação visual, observamos a inter-relação estabelecida entre a gramática da linguagem e a da imagem. A análise de uma imagem ultrapassa a mera descrição dos dados em nível microcontextual em termos de suas metafunções visuais, atinge também, a esfera macrocontextual, ou seja, seus significados socioculturais (ALMEIDA, 2009).

A análise visual proposta por esses teóricos parte do padrão de que imagens reproduzem mais do que estruturas da realidade, elas interagem com os interesses das instituições sociais que as produzem, as fazem circular e as leem, contribuindo com o conceito de que são ideológicas. Da mesma forma que o código semiótico da linguagem, o código das imagens representa o mundo, estabelece relações sociointeracionais, e constitui relações de significado levando em conta o papel desempenhado por seus elementos internos (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 45).

3. Gêneros textuais

Os gêneros textuais dizem respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas, segundo Marcuschi (2008). O autor questiona: “Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como o fazem?”. Há aí ações de ordem comunicativa e estratégias convencionais para atingir determinados objetivos. Por exemplo, uma monografia é utilizada para se obter uma nota ao final de um curso superior, uma

publicidade é para promover a venda de um produto ou para convencer alguém de algo, e então entra em foco a questão dos propósitos comunicativos, pois cada gênero textual tem um propósito muito claro que o determina.

Marcuschi (2008) nos diz que gêneros textuais são textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São os textos concretizados que encontramos em nosso dia-a-dia e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos, enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Expressam-se em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas. O mesmo autor nos fornece alguns exemplos: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, e-mail, bate-papo por computador, aulas virtuais entre outros.

Para o referido teórico, é importante que não se conceba gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas sim como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem. Nessa perspectiva, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas.

Os gêneros não são classificados de forma pura e não são catalogados de maneira rígida. Estão relacionados com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros podem se derivar de outros gêneros, como é o caso dos *chats* que surgiram como uma forma de conversação por meios eletrônicos, ou os *blogs*, que vierem a existir a partir dos diários de bordo. Também pode ocorrer o fenômeno da hibridização, ou seja, a confluência de dois gêneros, que é um fato muito corriqueiro no nosso dia a dia quando passamos de um gênero a outro ou até inserimos um no outro, seja ele falado ou escrito (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

No que tange aos gêneros, também é importante levar em conta o contexto em que eles se inserem. Rajagopalan (2001) bem exemplifica a importância do contexto social, político e cultural ao nos dar o exemplo de um jovem casal numa tarde de verão em Paris, em um restaurante badalado localizado na avenida parisiense mais famosa. Esse mesmo casal se diverte numa mesa ao ar livre na calçada, “jogando conversa fora” e degustando um bife mal passado – ou “sangrando”, como preferem os franceses – regado por um copo de vinho tinto, como manda a gastronomia local. Ainda, para acompanhar o bife, uma porção de batata frita à moda francesa. Uma descrição mais óbvia do acontecimento seria dizer que estava em curso um encontro de namorados que aproveitavam a ocasião para saciar seu apetite e adicionar uma bela dose de descontração com o auxílio do vinho.

Ao analisar o relato sobre o casal francês, Barthes (1982 apud RAJAGOPALAN, 2001) nos informa que devemos levar em conta outros fatores para podermos fazer uma leitura mais exata do que está acontecendo. Por exemplo, o momento histórico. No caso, o encontro do casal tem como pano de fundo a malsucedida aventura francesa na Argélia e as frequentes notícias do fracasso das tropas francesas naquele país. Em consequência da repercussão negativa na

imprensa mundial, e da percepção por parte dos próprios franceses de que se tratava de uma batalha perdida e injustificável, o orgulho nacional francês se encontra grandemente abalado. Num contexto político como esse, Barthes (1982 apud RAJAGOPALAN, 2001) explica que o acontecimento deve ser entendido não como um simples encontro de pessoas que se amam, mas como ato de auto-afirmação por parte do jovem casal, uma forma de se mostrar patriota, por meio do seu gesto.

É interessante notarmos que para fazer essa leitura passando da gastronomia para o patriotismo, é preciso que o observador saiba o valor simbólico que o vinho e a batata têm no imaginário francês. Como diz Barthes (1982 apud RAJAGOPALAN, 2001) em sua obra *Mitologias*, “o vinho é sentido pela nação francesa como um bem que lhe pertence com exclusividade, tal como as suas trezentas e sessenta espécies de queijo e a sua cultura”. Daí se percebe o valor do contexto cultural.

A interpretação de um texto está, de certa forma, sempre relacionada com o entendimento das condições do contexto social (FAIRCLOUGH, 1989 apud MOTTA-ROTH, 2008). Nessas condições quando se aprende os gêneros que estruturam uma dada cultura, o alunado se encontra em condições de aprender maneiras de participar nas ações de uma dada comunidade (MILLER, 1989, p. 165 apud MOTTA-ROTH, 2008).

Por isso Motta-Roth (2008) crê que as discussões em sala de aula devem focar os gêneros textuais ou as práticas linguageiras em associação e ações que ocorrem na sociedade. Apenas a prática pedagógica nesse formato contribui para o surgimento da consciência crítica com relação aos aspectos contextuais e textuais do uso da

linguagem tanto no professor como no aluno, propiciando também o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas.

4. Multiletramentos

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 1998, p. 72 apud ROJO, 2009, p. 96).

As abordagens mais recentes dos letramentos têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e o uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e tem insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (ROJO, 2009, p. 102). Esta noção, como aponta Street (2003 apud ROJO, 2009, p. 102), resulta no reconhecimento dos múltiplos letramentos que podem variar no tempo e espaço, além de serem contestados nas relações de poder. Os novos estudos de letramentos não apresentam nenhuma garantia em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam. Através desses estudos é problematizado aquilo que conta como letramento em qualquer tempo ou espaço e é questionado quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência.

Com isso, o conceito de letramento passa a ser plural: letramentos. Os letramentos podem ser classificados em dominantes e locais. No entanto, não são vistos como categorias independentes ou radicalmente separadas. Os dominantes são vistos como aqueles que ocorrem em situações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho. Esses preveem agentes (professores, autores de

livros didáticos, pesquisadores) que são valorizados legal e culturalmente. Já os letramentos locais não são controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais. Têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Por isso muitas vezes são desvalorizados pela cultura oficial (ROJO, 2009, p. 102).

Como afirmam Moita-Lopes & Rojo (2004 apud ROJO, 2009), é preciso atentar para o fato de que a linguagem não acontece em um vácuo social e que textos orais e escritos têm o seu sentido construído por interlocutores localizados no mundo social. Assim sendo, é possível que situemos os discursos. O que nos possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença.

As múltiplas exigências que o mundo contemporâneo impõe à escola vão multiplicar grandemente as práticas e textos que nela circulam e são abordados. Será importante a ampliação e democratização tanto das práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como do universo e da natureza dos textos que nela se encontram (ROJO, 2009, p. 108).

5. Considerações finais

Esse artigo discutiu as mudanças que estão ocorrendo nas mídias que circundam o nosso cotidiano, levando em conta as multissemioses empregadas para a transmissão de informação, principalmente a representada pelo uso das imagens. Vimos que as imagens são códigos de significação com estruturas sintáticas dotadas de significado potencial, e não apenas meros enfeites desligadas de seu contexto social, político e cultural (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996). Ficamos a par da necessidade de dominar o método de análise

de imagens proposto por Kress e Van Leeuwen, para que possamos evitar o analfabetismo visual.

Ficou clara a necessidade de uma formação continuada para que professores possam dominar novos modos de significação e dar enfoque, durante suas aulas, às práticas linguageiras que ocorrem na sociedade, o que resultará na consciência crítica dos alunos no que tange aos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem (MOTTA-ROTH, 2008).

Assim, será cumprido um dos papéis da escola, o de tornar possível que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida diária de forma crítica e democrática. Mas, esse papel deve ser cumprido sem desrespeitar e ignorar os letramentos das culturas locais, colocando-os em contato com os letramentos valorizados (ROJO, 2009).

Observamos que não basta apenas estar ciente de que mudanças ocorrem na mídia globalizada e que isso tem levado muitos à ignorância e à reprodução de costumes e valores impostos pelo neocolonialismo, antes é preciso um engajamento social da classe docente para que os padrões de ensino que enfocam apenas os letramentos dominantes não continuem sendo reproduzidos sem uma reflexão ético-crítica, pois a ausência da reflexão pode desprestigiar os letramentos culturais e locais.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. Do Texto às imagens: As novas fronteiras do Letramento Visual. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCCA, Pilar (Orgs). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 173-202.

BERGER, J. *Ways of seeing*. London: Penguin, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of the Visual Design*. New York: Routledge, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 15-28.

MOTTA-ROTH, D. *Questões de metodologia em análise de gêneros*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 133-150.

RAJAGOPALAN, K. *Sobre a instabilidade de gêneros*. In: II Congresso Internacional da ABRALIN, 2001, Fortaleza, CE. *Anais do II Congresso Internacional da ABRALIN*. Fortaleza, CE: UFC, 2001. v. 26. p. 187-189.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

HISTÓRIA CHEIA DE BOSSA

Tcharly Magalhães Briglia¹

Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo:

Este texto consiste numa resenha crítica da obra *Chega de saudade: a história e as histórias da Bossa Nova* (2008). O livro apresenta um panorama dos fatos que norteiam a ascensão da bossa nova, estilo musical responsável por introduzir uma significativa mudança no cenário brasileiro do século XX. Repleto de histórias sobre o contexto histórico e artístico, bem como sobre os artistas que protagonizaram o período, a obra delinea-se de modo quase literário, a fim de situar o leitor numa fase crucial para a definição da identidade nacional.

Palavras-chave: Bossa Nova, identidade nacional.

Abstract:

This paper consists of a critical review of the book *Chega de saudade: a história e as histórias da Bossa Nova* (2008). The book offers a panorama of the facts that lead to the rise of the *bossa nova*, the musical style responsible for introducing a significant change in the Brazilian scene of the 20th century. Full of stories about the historical and artistic context, as well as about the artists that represented the period, the book portrays in a literary fashion, a crucial phase in the definition of national identity.

Key-words: Bossa Nova, national identity.

¹ Discente do Curso de Letras do DLA/UDESC. Resenha integrante das produções do projeto de Iniciação Científica *Assim caminha Gabriela, cheia de bossa*, em fase de desenvolvimento e financiado pela FAPESB. Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Maria Pereira do Sacramento.

Ruy Castro, jornalista, brasileiro de Minas Gerais, dedicou muitos anos de sua bem-sucedida carreira aos grandes veículos da imprensa do Rio de Janeiro e São Paulo. No início da década de 1990, passou a direcionar o seu trabalho para a escrita de biografias, das quais se destacam: *O Anjo pornográfico: a vida de Nelson Rodrigues* (1992), *Estrela solitária: Um brasileiro chamado Garrincha* (1995), *Carmem: uma biografia* (2005), entre outros estimados textos.

Quando se ouve a palavra biografia, normalmente o que se vem à memória é um livro que relata a vida de uma ou mais personalidades. Em *Chega de saudade: a história e as histórias da Bossa Nova* (2008), Ruy narra a vida e a obra de uma das mais importantes personalidades da música brasileira: a Bossa Nova. Isso mesmo. Seu relato mescla um tom jornalístico, literário e até mesmo sentimental, que abarca a introdução, o desenvolvimento e o suposto fim do estilo musical que consolidou grandes artistas brasileiros. Na obra, a Bossa Nova, com letra maiúscula, ganha foros de personagem, repleta de histórias de amor, ódio, sucesso e, acima de tudo, efervescência musical. Embora tenha sido publicado no início da década de 1990, o livro foi reeditado em formato de bolso, em 2008, sem as ilustrações da edição original. Isso mostra o nível de acessibilidade dessa obra, que continua “em pleno vigor”, mesmo depois de vinte anos de publicação.

A Bossa Nova marcou época! Entre as manifestações culturais do século XX, destacou-se como uma daquelas que trouxe um sem número de efeitos e repercussões no cenário nacional e estrangeiro. O Brasil ganhava fôlego como centro irradiador de um estilo musical que, embora influenciado pelo jazz americano, transformou o modo de se fazer, ouvir, cantar e entender a música. Uma Bossa Nova para um país que se pretendia novo, logo o ar de novidade não transitava

apenas nas mentes criativas dos músicos que deram vida ao movimento. As canções e suas intenções reverberaram na estrutura social verde e amarela, a ponto de apelidar um presidente da República. Compreender a Bossa Nova pela crítica quase literária de Ruy Castro é viagem das mais belas e inesquecíveis. Aprendizado, informação e leveza na linguagem conferem ao livro caráter de leitura imprescindível em qualquer bibliografia digna sobre os movimentos musicais da segunda metade do século passado.

Chega de saudade é o homônimo da canção de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, na qual primeiro se teve contato com a *batida* original de João Gilberto. O título da obra, em apreço, não poderia ser mais significativo. Parte-se da música tida como marco do estilo, embora já houvesse conhecimento de outras manifestações musicais que principiavam toda a transformação que ocorreria a partir de 1958. O livro é dividido em duas partes: “O grande sonho”, composto por dez capítulos, nos quais se delineiam os antecedentes e os primeiros momentos pós-estopim da canção de João Gilberto; e “O Grande feriado”, doze capítulos que descrevem de que modo se deu a ascensão da Bossa Nova no Brasil e seus efeitos em outros pontos do planeta.

O prólogo de *Chega de saudade...* assemelha-se muito ao primeiro capítulo de uma narrativa, na qual são apresentados os personagens, o espaço e o tempo, bem como, as linhas fundamentais do enredo. Neste caso, o personagem é Joãozinho, o espaço é a cidade de Juazeiro, na Bahia, e o recorte temporal enfatiza os últimos anos da década de 1940. Parece bem literário, romance dos mais dramáticos: um menino, apaixonado pela música, enfrenta as formalidades patriarcais e religiosas de sua família, a fim de concretizar seu grande sonho. Muda de cidade e passa a lutar

incessantemente para obter o sucesso e a felicidade intentada. Bem, essa sinopse funcionaria se fosse o caso de narrar a vida de apenas um personagem. Embora Joãozinho seja, na verdade, João Gilberto, futuramente ícone da música nacional, a protagonista da história e/ou do relato de Ruy Castro é a Bossa Nova, a grande estrela das mais de quatrocentas páginas do livro.

No capítulo um, “Os sons que saíam do porão”, e no posterior “Tempo quente nas Lojas Murray” é relatada a euforia de jovens cariocas da Zona Norte, preocupados com a criação do Sinatra-Farney Fan Club, cujos sócios, completamente envolvidos com as canções de Frank Sinatra e Dick Farney, além de mostrarem seu carinho e interesse pelos artistas, montavam, eles mesmos, pequenos espetáculos musicais. Havia também disputas entre fã-clubes, acirrada com a criação do Dick Haines Lucio Alves Fan Club. Destaque para a importância das Lojas Murray como ponto de encontro dos fanáticos por boa música, conforme relatado no capítulo dois.

As aventuras de João Gilberto rumo ao estrelato voltam a figurar no capítulo três. Quando saiu de Juazeiro, em 1950, com destino para Salvador, João não sabia que seu futuro estava em outra cidade, o Rio de Janeiro. Nesta, passou a ser um dos integrantes do grupo “Garotos da Lua”, do qual sairia por conta dos seus hábitos nada convencionais. O cantor sempre estava “por alguns dias” na casa de alguém, além de se atrasar muito para os compromissos profissionais. Quando foi “convidado” a sair do grupo e, conseqüentemente, do *mundo da lua*, João acabou sendo conquistado pela turma do Quitandinha Serenaders, e entre os seus componentes estava Luís Telles, que desempenhou papel de extrema importância na vida e na carreira de João Gilberto.

Um personagem que não poderia deixar de fazer parte desse panorama musical é Antonio Carlos Jobim. No quarto capítulo da obra, Ruy Castro passa a narrar os primeiros passos de Tom na carreira de músico. Após enfrentar inúmeros contratemplos, Tom acabou se tornando arranjador da gravadora Continental. Sua amizade com o *misterioso* Newton Mendonça, além de repleta de experiências pessoais inesquecíveis, foi responsável por grandes composições da Bossa Nova. Aliás, no quesito parceria, Tom sempre militar de modo categórico. Foi assim com Billy Blanco, Vinicius de Moraes e, até mesmo, com Frank Sinatra. Tom também seria um dos compositores de *Tereza da Praia*, na qual se encontravam pólos supostamente opostos da música dos anos dourados brasileiros: Dick Farney e Lucio Alves.

Na descrição do espaço de sua *narrativa*, Ruy Castro não deixa de se colocar diante das Lojas Muray - importante na difusão da música e como ponto de encontro dos artistas - e a Casa Villarino, de onde talvez tenha surgido o pontapé inicial para *Orfeu da Conceição*, musical de Tom e Vinicius, que estrearia em 1956. Espaços privilegiados com a efervescência cultural, mas, nem sempre, de fácil acesso por todos os grupos. As mulheres, por exemplo, teriam que desafiar toda uma estrutura que ditava comportamentos adequados e que considerava até mesmo o violão como algo imoral. Daí, serem valorizadas as atitudes de Dolores Duran, Maysa e Sylvinha Teles, dispostas a romper com aquilo que era esperado para as mulheres daquele período.

No caso de enfrentarem a família, as mulheres poderiam aprender violão na *Academia* de Roberto Menescal e Carlos Lyra. Embora também houvesse interesse nas alunas, a paixão pela música prevalecia. A futura noiva de Ronaldo Bôscoli, Nara Lofego Leão, foi

uma das assíduas alunas da *academia*. Em pouco tempo de estudo, a aluna já cedia espaço para as reuniões pós-aula, no famoso apartamento, onde, para muitos, surgiu a Bossa Nova. Vale considerar que, na realidade, pouco ou nada se compunha no referido apartamento, onde Nara morava com a família, embora os encontros fossem regados com a boa música dos jovens. Em 1956, artistas como Roberto Menescal, Carlos Lyra e Chico Feitosa faziam do espaço o local ideal para expressar o que de melhor se produzia no novo estilo musical.

A fim de compreender como teve início a famosa parceria entre Tom Jobim e Vinicius de Moraes, Ruy Castro discute o processo de montagem de *Orfeu da Conceição* (1956). Vale considerar que, por meio do tom humorístico, temos conhecimento dos vários responsáveis por apresentar a dupla, que comporia um repertório nacional e internacionalmente conhecido. Músicas, de certa forma, atemporais.

Chega de saudade... também se destaca pela riqueza de detalhes e curiosidades contadas, facilitadores da compreensão de como aconteceu, de fato, a ascensão da Bossa Nova no país. Ainda na primeira parte do livro, o autor relata os meses nos quais entrou em *peregrinação* pelo país (Rio Grande do Sul, Diamantina, Juazeiro, Salvador e Rio de Janeiro), com uma série de dúvidas, incompreensão e reflexão. A procura era pela batida perfeita, nova. Não foi fácil chegar até ela, assim como não foi sem maiores responsabilidades, para os amigos, agregarem João Gilberto em suas casas, se considerarmos seus hábitos exóticos.

De volta à antiga capital, João reencontra Tom, que, após conhecer aquele novo jeito de tocar, decide gravar *Chega de Saudade*, já composta com Vinicius algum tempo antes. *Canção do Amor demais*

é o clássico LP de Elizete Cardoso, no qual primeiro se gravou *Chega de saudade*, em 1958, ano em que a seleção brasileira de futebol conquistou o título da Copa do Mundo. Os novos tempos, ritmados pela *nova batida*, trariam consequências importantíssimas para o cenário cultural do país.

Paralelo ao show dos craques da bola, na Suécia, os músicos daqui também driblavam desafios a fim de produzir o segundo disco do novo astro da música. Já não era o segredo para ninguém o desejo que João Gilberto tinha de gravar um disco só seu e esse surge com o mesmo título da música que lhe projetaria para o mundo. *Chega de saudade*, o disco, *apadrinhado* por Dorival Caymmi, elogiado por Lucio Alves, obteve sucesso considerável em São Paulo, superior, inclusive, à repercussão do disco no Rio de Janeiro. A canção de João Gilberto foi um verdadeiro espelho para os mais jovens, ávidos por uma forma de fazer música, materializada, naquele instante, pela genialidade do homem em que se transformou o pequeno Joãozinho, de Juazeiro. Lyra, Menescal e Bôscoli se apaixonaram pela *batida*, que se tornou verdadeira obsessão.

Ainda na primeira parte do livro, mais especificamente no capítulo dez, Ruy Castro apresenta a história da *origem* do nome Bossa Nova, resultado da proeza nem mesmo planejada de uma secretária do Grupo Universitário Hebraico, que, na ausência de um nome para os músicos que se apresentariam no show de 1958, acabou por chamá-los de Bossa Nova. Após descrever o processo de produção do disco *Chega de Saudade* e das várias casas pelas quais João Gilberto passou, o autor finaliza a primeira metade do seu livro, deixando o espaço livre para o *grande feriado*, relato para as páginas seguintes.

Orfeu da Conceição acabou sendo adaptado para o cinema – apesar de os seus verdadeiros autores não terem lucrado muito com o projeto -, numa co-produção franco-italo-brasileira, vencedora do Oscar de melhor filme estrangeiro de 1959. “[...] quando o filme chegou ao Brasil, o LP *Chega de saudade* já estava nas ruas, uma “geração inteira” fora influenciada e só então Tom, Vinicius e João Gilberto foram informados de que haviam inventado a Bossa Nova” (p. 218-9). De 1958 a 1960, Tom e Vinicius compuseram pérolas que se transformariam em grandes sucessos internacionais. O show de 22 de setembro de 1959, no anfiteatro da Faculdade de Arquitetura da PUC-RJ, seguido dos shows de novembro, na Escola Naval, e dezembro, na rádio Globo, consolidaram ainda mais aquela onda musical do Brasil dos anos 1950. Era o momento do novo, da Bossa Nova, “É o que há de moderno, de totalmente novo, e de vanguarda na música brasileira” (p. 226), conforme as palavras de Ronaldo Bôscoli.

A década seguinte foi decisiva para a consolidação da Bossa Nova e isso Ruy Castro consegue traduzir muito bem em sua obra, embora as fontes das informações, muitas vezes, não fiquem tão claras, dadas às várias versões para uma mesma história. Os artistas bossanovistas nunca negaram a crítica que faziam à música dita tradicional, assim como a crítica, principalmente aquela operada pela mídia, não mediu esforços para denegrir a imagem do novo estilo, influenciado pelo jazz americano. Um dos momentos de destaque na imprensa da época foi a entrevista dada à Revista *Cruzeiro*, na casa do pianista Bené Nunes, músico de grande qualidade na época. Ainda no começo de 1960, outros fatos dariam nova configuração ao fenômeno *Bossa Nova*, como o casamento de João Gilberto com Astrud Weinert, tendo Jorge Amado como padrinho. No mesmo

período, estava sendo preparado o segundo disco do músico baiano, *O amor, o sorriso e a flor*, reunindo grandes *hits* da bossa.

Retomando a analogia de *Chega de saudade: a história e as histórias da Bossa Nova* com uma narrativa, não poderiam faltar mistérios, intrigas e separações nesse enredo embalado também por polêmicas. Amigo de infância e parceiro de Tom em muitos sucessos, Newton Mendonça, por exemplo, até hoje é um dos grandes pontos de interrogação da história da Bossa Nova. A participação de Newton na configuração do novo estilo musical nunca foi muito divulgada, antes e depois da sua morte. Poucos são os que sabem da estimada contribuição dada pelo músico às grandes músicas gravadas por Tom.

O ano de 1960 já começou com grandes conflitos entre os *personagens* da *narrativa* de Ruy Castro. Carlynhos Lyra e Ronaldo Bôscoli rompiam a parceria de anos, promovendo o *racha* da Bossa Nova, entre aqueles considerados de *direita* (a ala Bôscoli) e os de *esquerda* (a ala Lyra). A nova parceria de Bôscoli, com Roberto Menescal, renderia grandes sucessos, como *O barquinho*, imortalizado na voz de Maysa. Foi o chamado *grande feriado* da Bossa Nova, quando seriam compostos inúmeros sucessos com a temática *sal/sol/sul*. Em maio daquele mesmo ano, a ocorrência simultânea de dois shows de Bossa Nova no Rio de Janeiro – o grupo de direita na faculdade da Praia Vermelha e o grupo de esquerda na Faculdade da Gávea – causaria grande furor nos artistas da música e nos apaixonados pelo ritmo brasileiro mais bem sucedido do momento. Por sorte, ambos deram certo.

Ruy Castro também não deixa de relatar alguns casos curiosos da *protagonista da história*. O nome Bossa Nova, por exemplo, chegou, por um momento, a fazer parte de tudo que era novidade, seja no mercado musical ou publicitário. Outro caso curioso foi

estrelado por Tom Jobim e Vinicius de Moraes, convocados pela então presidente Juscelino Kubitschek para a composição de *Brasília, Sinfonia da Alvorada*, a ser apresentada na inauguração da nova capital. A apresentação acabou não acontecendo nem em 21 de abril de 1960, nem em nenhum outro momento, sem motivos aparentemente claros. Falando em situações curiosas, é óbvio que não se pode esquecer João Gilberto. Certa vez, seu padrinho de casamento, Jorge Amado, ligou para o compadre avisando da visita de Jean Paul-Sartre e Simone de Beauvoir. O escritor de *Gabriela, cravo e canela* (1958) queria oferecer aos convidados uma demonstração da qualidade da Bossa Nova. “Sartre e De Beauvoir já morreram e até hoje João Gilberto não chegou” (p. 266).

Vale considerar outros episódios da história da Bossa Nova, elencados em *Chega de Saudade*. Como o caso do *Grande roubo da Bossa Nova*. Muitos astros foram enganados pelo diretor musical Umberto Marconi, que aplicou um golpe na venda dos direitos autorais das músicas para gravações internacionais. Outro caso, literalmente, interessante, foi entre Maysa Monjardim e Ronaldo Bôscoli. O romance, que partiu de um interesse inicial em encontrar uma voz feminina de impacto para o mercado da Bossa Nova, acabou gerando conseqüências nada planejadas. Bôscoli ainda era noivo de Nara Leão quando se envolveu com o *furacão* Maysa. Seu erro foi não medir as conseqüências do seu *affair*. Além do rompimento com Nara, seu romance com Maysa dividiu ainda mais o grupo de músicos, uns defendendo Nara, outros apoiando Ronaldo Bôscoli, que provava ser realmente um *Lobo bobo*.

A temporada do show *O encontro no Bom Gourmet*, no Rio de Janeiro, é considerada, por Ruy Castro, como o grande momento da Bossa Nova no Brasil. Iniciada em agosto de 1962, foi nesse

espetáculo em que primeiro foi executada a canção que se tornaria um dos grandes sucessos da história da música, tocada pelos quatros cantos do mundo, até hoje. Acertou quem pensou na *coisa mais linda e mais cheia de graça* chamada *Garota de Ipanema*, a extraordinária parceria de Tom e Vinicius. No mesmo ano, após aquele show histórico para a Bossa Nova, por ter sido o único que reuniu, no mesmo palco, os astros João Gilberto, Antônio Carlos Jobim e Vinicius de Moraes, o ritmo brasileiro *explodiria* nos EUA, embora haja controvérsias sobre a repercussão do famoso show no Carnegie Hall, em Nova Iorque, em 21 de Novembro de 1962. Dali, surgiriam grandes parcerias, como os discos com João Gilberto, Stan Getz e Astrud Gilberto, bem como o disco com Frank Sinatra e Tom Jobim.

Depois desses dois shows, muita coisa chegaria ao fim, dando início a uma suposta *Segunda Onda da Bossa Nova*, por volta de 1964. O show, nos EUA, representou uma espécie de diáspora, pois, enquanto muitos voltariam ao Brasil, dando continuidade ao que tinham começado, outros ficariam em terras estrangeiras, alçando novos voos, como Sérgio Mendes e tantos mais.

A participação de Nara Leão nessa *emocionante* história da Bossa Nova não se resumiu aos encontros em seu apartamento, no início de tudo. Influenciada pelo relacionamento com o cineasta moçambicano Ruy Guerra, Nara começou, no início da década de 1960, uma nova fase em sua carreira. Vencendo a timidez e conquistando mais espaço, a cantora lançaria, em 1963 e em 1964, respectivamente, os discos *Nara* e *Opinião de Nara*. Com o show *Opinião*, Nara passaria a ser conhecida como a “musa do protesto”, dado o contexto da ditadura militar no Brasil. Dessa forma, dava-se seu rompimento com a Bossa Nova alienada, isto é, sem comprometimento político-ideológico. *Pobre menina rica*, de 1963, foi

um espetáculo marcante, considerando a crítica social do texto num período de tanta repressão. A chamada *Segunda Onda da Bossa Nova* se comprometeria com canções mais sociais, numa analogia palco-palanque, canção-comício.

E se parecia estar faltando algum elemento nessa *narrativa bossanovista* que apimentasse ainda mais o conflito, eis que surge um confronto entre *mocinhas*: Nara Leão e Elis Regina. Elis despontou definitivamente para o público em outubro de 1964, no show *O remédio é a bossa*. Os confrontos entre as duas aconteciam até por meio da mídia, em suas entrevistas. Criticando o comportamento e a carreira da outra, ambas passariam pelo *grande duelo*, no festival de 1966. Nara defendeu *Disparada* e Elis se sentiu bastante à vontade com *A banda*.

Parece que quem gostava mesmo de tórridos romances, com direito até a confrontos físicos, era Ronaldo Bôscoli. Se já não bastasse seu romance anterior com Maysa, Bôscoli casaria com Elis Regina, mesmo com todo mundo achando que ambos eram grandes inimigos. Os dois não foram “felizes para sempre”, mas dividiram o teto por alguns anos bem conturbados. E não dividiram só os mesmos lençóis. A parceria parou nos palcos do programa *O fino*, comandado pela cantora, por Jair Rodrigues e, posteriormente, por Bôscoli e por Luís Carlos Miéli. Embora enfatize a contribuição dos grandes *desbravadores* da Bossa Nova, o livro também cita o sucesso dos trios, tais como Tamba Trio, Jongo Trio e Bossa Três; a meteórica carreira de Wilson Simonal; o sucesso da parceria Elis e Jair Rodrigues; a ascensão de Leny Andrade e tantas outras vozes que, juntas ou distantes, propagaram a Bossa Nova pelo mundo.

A verdadeira proeza de Ruy Castro, em *Chega de saudade: a história e as histórias da Bossa Nova* é contar a história de uma das

estrelas do século XX de modo leve, didático e, por que não, literário. A impressão que se tem é que cada capítulo apresenta um novo elemento para a emocionante e divertida história dos músicos e das músicas que mudaram a forma de cantar e tocar, tanto em território nacional, como em estrangeiro. É considerável a contribuição da obra para aqueles que se envolvem, científica e emocionalmente falando, com a história cultural deste país. Longe de ser um fenômeno estritamente musical, a Bossa Nova trouxe conseqüências para outras arenas. As fontes de Ruy foram os próprios partícipes dessa epopéia de amores, intrigas, dores e alegrias. A reedição desta obra prova que o povo brasileiro ainda lembra, cheio de saudade, da onda musical que balançou os anos dourados brasileiros, alcançando até o regime militar. Vale a pena ler todo o texto – que serviu, inclusive, para outras publicações, como *Da bossa nova à tropicália* (2001) – e se deliciar com essa história que deve ser recontada e recantada dentro e fora dos muros das universidades brasileiras, onde toda a euforia de shows começou, há quase meio século.

Referência

CASTRO, Ruy. *Chega de saudade: a história e as histórias da Bossa Nova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 456 p.